This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

Deutschlands
höheres Schulwesen
im 19. Jahrhundert.

Educ 1031.19.3

Harvard College Library.

FROM THE BEQUEST OF

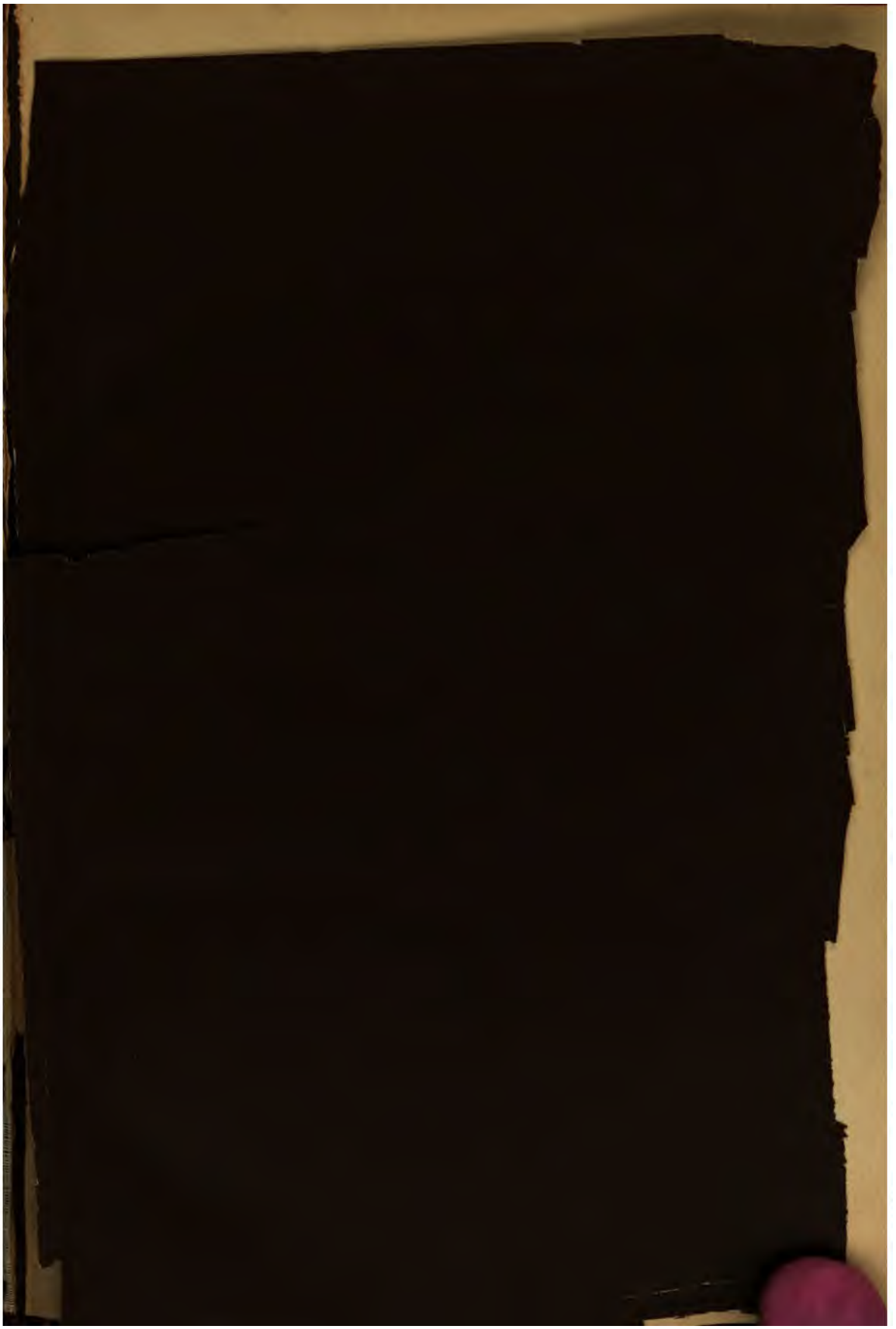
JAMES WALKER, D.D., LL.D.,

(Class of 1814),

FORMER PRESIDENT OF HARVARD COLLEGE;

"Preference being given to works in the Intellectual and Moral Sciences."

20 Sept., 1893.



Deutschlands
höheres Schulwesen
im neunzehnten Jahrhundert.

Geschichtlicher Überblick

im Auftrage

des Königl. Preufsischen Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten

von

Professor Dr. Conrad Rethwisch.

Mit amtlichen Nachweisungen

über den Besuch der höheren Lehranstalten des Deutschen Reiches.

Berlin 1893.

R. Gaertners Verlagsbuchhandlung

Hermann Heyfelder.

SW. Schönebergerstrafse 26.

~~H. 15047~~
Educ 1031.19.3

HARVARD COLLEGE
SEP 20 1893
LIBRARY.

Walker fund.

Vorwort.

Den Anlafs zur Entstehung der vorliegenden Schrift bot die Weltausstellung in Chicago, die Art der Bearbeitung ist aber davon unabhängig geblieben. Bei der Darstellung des Lehrverfahrens in den einzelnen Fächern (S. 151 ff.) haben mitgewirkt die Herren Gymnasialdirektor Professor Dr. R. Jonas in Krotoschin: Evangelische Religionslehre; Religionslehrer J. N. Brunner in München: Katholische Religionslehre; Professor Dr. H. Ziemer in Colberg: Latein und Griechisch; Professor Dr. H. Löschhorn in Berlin: Französisch und Englisch; Realschuldirektor Dr. A. Thaer in Halle a. S.: Mathematik; Realgymnasialdirektor Professor Dr. B. Schwalbe in Berlin: Naturwissenschaft als Ganzes; Oberlehrer Dr. F. Poske in Berlin: Physik; Oberlehrer Dr. H. Böttger in Berlin: Chemie; Oberlehrer H. Bohn in Berlin: Naturbeschreibung; Zeicheninspektor Fedor Flinzer in Leipzig: Zeichnen; Professor Dr. H. Bellermann in Berlin: Gesang; Schulrat Professor Dr. K. Euler in Berlin: Turnen. Noch manchem andern wertgeschätzten Amtsgenossen fühlt sich der Verfasser aufserdem zu grofsem Danke verpflichtet. Die Amtlichen Nachweisungen über den Besuch der höheren Lehranstalten des Deutschen Reiches sind von den Hohen Bundesregierungen selbst geliefert worden; die Durchsicht für den Druck hat Herr Geheime expedierende Sekretär Spielmann in Berlin besorgt.

Inhaltsübersicht.

Das Erbe der Vergangenheit.

Verschiedene Arten der höheren Schulen 1. Schulordnung der Jesuiten 1. Württembergische Grofse Kirchen-Ordnung von 1559 5. Kursächsische Schulordnung von 1580 7. Pforta 7; Leopold von Rankes Schülererinnerungen an Pforta 9. Luther und Melanchthon 11. Bedürfnis nach Sachkenntnissen 12. Ritterakademieen, Pädagogien, A. H. Francke in Halle 13. Berliner Realschule; J. J. Hecker 13. Fachschulen 14. Realklassen in Verbindung mit den Lateinschulen 14. Bürgerschulen 14. Mafsnahmen des Unterrichtsministers Friedrichs des Grofsen 15: Gymnasien 15; Joachimsthalsches Gymnasium zu Berlin 16; Philologisches Seminar in Halle unter Friedr. Aug. Wolf 17; Pädagogisches Seminar in Berlin 17; Oberschulkollegium 17; Abiturientenexamen 17. Goethe, Herder, Gymnasium in Weimar 17; G. H. von Schuberts Schülererinnerungen an Weimar 20. Schulpforta und Weimar 21.

Bis 1840.

Die Sehnsucht nach dem Deutschen Reiche.

Friedrich Wilhelm III 21. Wiedergeburt Preufsens und des deutschen Volksgeistes 22.

Gestaltung des höheren Schulwesens 24. Aufsichtsbehörden 25. Maturitätsprüfung 27. Lehrverfassung 27.

Die preufsischen Gymnasien 27. Wilhelm von Humboldt 27. Edikt von 1810, betreffend die Einführung einer allgemeinen Prüfung der Schulamtskandidaten 29. Süvern 30. Instruktion von 1812, die Reifeprüfung betreffend 30. Allgemeiner Lehrplan von 1816 30. Minister v. Altenstein; Johannes Schulze 31. Privatlektüre griechischer und lateinischer Schriftsteller 32. Klassensystem; Klassenordinariat 32. Eingabe der Schlesischen Stände 32. Reglement für die Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler von 1834 33. Lorinser 36. Cirkular-Reskript von 1837; Lehrplan der Gymnasien 37.

Bayern; Friedrich Thiersch 38. Der Thierschsche Schulplan 40: Lateinschule 40; Gymnasium 41. Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien von 1830 44.

Erhöhung des Bildungsstandes auf neuzeitlicher Grundlage 45. Berlin: Realschule 49; Realgymnasium 50; Gewerbeschule 50. Gewerbeschule in Magdeburg 50. Real- und Bürgerschulen in anderen preufsischen Städten 50; im Grofsherzogtum Hessen 51; im Königreich Sachsen 51; in Bayern 51; in

Württemberg 51; in den Hansestädten 51. Stellungnahme der deutschen Staatsregierungen zu dem Realschulwesen 51: Preußen, Bayern, Württemberg 52; Schnepfenthal 53. Die Plamannsche Anstalt 53.

Lehramtsbewerber 53. Preußisches Reglement für die Prüfungen der Kandidaten des höheren Schulamts von 1831 53. Württemberg und Bayern 54.

Lehrerstand 55. Direktor Spilleke über den Lehrerstand 55. Erste Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner 57. Direktoren-Konferenzen 57. Teilnahme am öffentlichen Leben, Geselligkeit, Einkommen 57.

Ludwig Wieses Schülererinnerungen an das Königliche Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Berlin 58. Hermann Köchlys Schülererinnerungen an die Fürsten- und Landesschule Grimma 62.

Sitten und Sittenzucht 65. Schulfeiern 66. Schulgebäude 66.

1840—1870.

Die Kämpfe um die Begründung des Deutschen Reiches.

Nationale Hauptaufgabe 67. Friedrich Wilhelm IV 68.

Turnen 70. Ministerium Eichhorn 70. Hermann Köchly 71. Regulativ für die Gelehrtenschulen im Königreich Sachsen von 1846/7 72.

Deutsche National-Versammlung in Frankfurt a. M. 73. Schulreform 73. Gründung von Vereinen und Zeitschriften 73. Lehrerversammlungen 73. Entwürfe zur Neuordnung unseres höheren Schulwesens 74. Gemeinsame Unterstufe 74. Preußische Landesschulkonferenz; Minister von Ladenberg 74. Schulgesetzentwurf für das Königreich Sachsen 75. Österreichischer Organisations-Entwurf von 1849; Hermann Bonitz 76. Abschwächung der konfessionellen Gegensätze 76. Unterricht im Deutschen 76. Lateinisch, Griechisch 77. Turnen 77. Lehrer 77. Selbstverwaltung 78. Ergebnisse und Aufgaben 78.

Ministerium Raumer in Preußen; Ludwig Wiese 79. Normalplan von 1856; Latein 80. Altklassischer Unterricht in Deutschland 80. Christlich-religiöse Gesinnung 81. Begriff des Vaterlandes 81. Stärkere Ausgleichung zwischen den beiden Schulsystemen des Nordens und des Südens 82. Schul ordnung für die gelehrten Anstalten Württembergs von 1852 82. Revidierte Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien im Königreiche Bayern von 1854 82.

Wilhelm I 83. Die neue Ära 83. Ministerium Bethmann-Hollweg in Preußen 83. Unterrichts- und Prüfungsordnung für die Realschulen von 1859 83. Normallehrplan der Realschulen I. Ordnung (9j. Kursus) 84. Realgymnasium in Stuttgart 84. Verhältnis des Staats zur Kirche 85.

Wiederbeginn der Kämpfe um die politische Einheit 85. Norddeutscher Bund 85. Bundes-Schulkommission 86.

Ausstattung der Schulen 86. Wissenschaftliche Ausrüstung der Lehrer 86. Preußisches Reglement für die Prüfungen der Kandidaten des höheren Schulamts von 1866; Minister von Mühler 86. Schulmannsstand 87.

Ludwig Giesebrechts Unterricht im Deutschen am Marienstifts-Gymnasium in Stettin 87. Rudolf Fofs' Unterricht in Geschichte und Geographie am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Berlin 91. Karl Heinrich Schellbachs Unterricht in Mathematik und Physik am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in

Berlin 92. Der Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaften am Stuttgarter Realgymnasium unter Rektor Dillmann 96.

Die Schüler 99. Schulfeiern 100.

Seit 1870.

Die Errichtung und der Ausbau des Deutschen Reiches.

Das Deutsche Reich 101. Neueinrichtung des Unterrichtswesens in Elsafs-Lothringen 101. Einheitliche Regelung von Schulangelegenheiten 101. Reichsschulkommission 101. Fortentwicklung des höheren Schulwesens in volkstümlichem Geiste 102. Deutsche Helden 103. Deutschheit 103. Erziehungswissenschaft 105.

Das Heimatliche als Haupt- und Mittelfeld des Unterrichts 105. Mittel zu einer ausgedehnteren Pflege des Deutschen 106.

Die preufsische Oktoberkonferenz von 1873; Minister Falk 107. Die preufsischen Lehrpläne und Ordnungen der Entlassungsprüfungen von 1882; Minister von Gofsler; Hermann Bonitz 108. Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen von 1887 111.

Reformbedürfnis 111. Die deutsche Schulreformbewegung ein Glied der allgemeinen europäischen 113. Die Altonaer Realanstalt 115.

Kaiser Wilhelm II 115. Die Dezemberkonferenz; Minister v. Gofsler 117. Eröffnungsrede des Kaisers 117. Geheimrat Stauder 118. Berechtigungswesen 118. Berechtigung zum einjährigen Dienst 119. Reifeprüfung 119. Freiwilligenprüfung 121. Gemeinsame sechsklassige Unterstufe 121. Lehrplan der Gymnasien 122. Häusliche Arbeiten 122. Gesundheitliche Entwicklung der Schüler 123. Lehrstundenzahl 123. Lehrverfahren 123. Turnen und Jugendspiele 124. Schulärzte 124. Vorbildung des Lehrers 124. Lehrerstand; Kabinetts-Ordre 124. Siebener-Ausschufs 125.

Kundgebungen zwischen der Dezemberkonferenz und dem Erscheinen der neuen preufs. Lehrpläne 125. Minister Graf von Zedlitz-Trützschler 127.

Neue Bestimmungen von 1891 über die Lehrverfassung in den vier Königreichen Deutschlands 128. Gymnasien 129. Realgymnasien 129. Oberrealschulen 130. Realschulen 130. Vorschulen 130.

Preufsen 131. Lehrpläne und Lehraufgaben; Ordnung der Reifeprüfungen und Abschlufsprüfungen für die höheren Schulen 131. Vermehrung der Real- und Höheren Bürgerschulen 132. Herstellung eines ersten Bildungsabschlusses nach dem 6. Jahreskursus neunklassiger Lehranstalten 132. Das Altonaer System 133. Das Frankfurter System 133. Innere Einrichtung der Lehrpläne 134. Abschlufsprüfung 137. Reifeprüfung 137.

Schulordnung für die humanistischen Gymnasien und Schulordnung für die Realgymnasien im Königreich Bayern 137. Lehr- und Prüfungsordnung im Königreich Sachsen 140. Lehrplan für die Gymnasien, Lyceen und Lateinschulen Württembergs 141.

Turnen; Jugendspiele; Schwimmen 143. Gesang; Instrumentalmusik 143. Kurzschrift 143. Knabenhandarbeit 143.

Schulhäuser 144. Lehrmittel-Sammlungen 144. Gesamtausgabe für die höheren Lehranstalten in Preufsen 144.

Landesvertretung 144. Schulgesetzgebung 144. Schulverwaltung 144. Beiräte 145.

Erziehungswissenschaftliche Litteratur 145. Ausbildung der Lehrer 146. Wissenschaftliche Fortbildungskurse 148. Der höhere Schulmannsstand 148. Die Schüler 149. Schulfeiern 150.

Der Entwicklungsgang des Lehrverfahrens in den einzelnen Fächern.

Evangelische Religionslehre 151. Katholische Religionslehre 154. Deutsch 158. Latein 162. Griechisch 165. Französisch 167. Englisch 168. Geschichte 169. Erdkunde 173. Mathematik 175. Naturwissenschaft 177. Zeichnen 190. Gesang 195. Turnen 200. Lehrmittel 205.

Amtliche Nachweisungen über den Besuch der höheren Lehranstalten des Deutschen Reiches.

Das Erbe der Vergangenheit.

Aus einem gemeinsamen Stamm haben sich Ästen und Zweigen gleich die verschiedenen Arten der höheren Schulen in Deutschland entwickelt. Die älteste Gestalt der Schule war die über alle Länder der lateinischen Christenheit einst verbreitet gewesene Stifts- und Klosterschule. Ihr dreifach gegliederter Lehrgang umfaſste die christliche Katechese, sowie die im Trivium — Grammatik, Rhetorik, Dialektik — und im Quadrivium — Arithmetik, Geometrie, Musik, Astronomie — enthaltenen antiken Bildungselemente. Das Zeitalter der Reformation und Gegenreformation schied unsere Lateinschulen in die nach den evangelischen Kirchen- und Schulordnungen und die nach dem System der Jesuiten eingerichteten. Das Zeitalter der Aufklärung rief die Realschule ins Leben, das Zeitalter der Humanität unternahm es, die höheren Schulen in allgemein menschlich bildende Gymnasien umzuwandeln.

Von den zu Anfang des 19. Jahrhunderts vorhandenen Schulordnungen hatte sich die von den Jesuiten 1586 begründete die meiste Ähnlichkeit mit der mittelalterlichen Klosterschule bewahrt. War doch der oberste Zweck der gleiche geblieben, nämlich die Ausrüstung der Zöglinge für den Dienst der römischen Kirche. Elementarunterricht erteilte der Orden in der Regel nicht; wo es geschah, war dazu die Prinzipienklasse bestimmt. Der höhere Lehrgang in den Jesuitenkollegien gliedert sich in einen fünfjährigen Sprachkursus und

ein darauf folgendes philosophisches Biennium oder Triennium als Mittelglied zum hernach beginnenden Studium der Theologie. Der sprachliche Kursus durchläuft 5 Klassen, die Erste, Zweite, Dritte Grammatik, die Humanität, die Rhetorik. Das Lehrziel besteht in der vollkommenen Herrschaft über das Latein und in einer selbst bis zum freien Skriptum gediehenen Geübtheit im Griechischen. Cicero ist das Muster für den lateinischen Stil, darin zeigt sich der Einfluſs des Humanismus. Rezitationen, Deklamationen, Disputationen, Versifikationen und Orationen bilden den Angelpunkt des Lateinbetriebs. Die alten Autoren dienen als Mittel für die Spracherlernung, von den griechischen Klassikern wurden die gröſsten alle ferngehalten. Vom Griechischen konnte der Rektor dispensieren, ebenso hing es von ihm ab, ob Hebräisch gelehrt werden sollte. Griechisch und Hebräisch sollten nur die Befähigung verleihen, den Text der Vulgata gegen Angriffe zu verteidigen. Unterrichts- und Umgangssprache ist das Latein. Der Muttersprache und ihrer Litteratur wird erst in der revidierten Studienordnung von 1832 einige Beachtung geschenkt. Eine eifrigere Pflege würde der römisch-internationalen Tendenz des Ordens widersprochen haben. Der dem sprachlichen folgende philosophische Kursus umfaſst Logik, Physik und Metaphysik nach den Schriften des Aristoteles. Mathematik trat bis 1832 sehr zurück, noch mehr die Geschichte; seitdem verstattete man der ersteren und der neueren Naturwissenschaft etwas mehr Raum, um die Feinde der Kirche mit ihren eigenen Waffen bekämpfen zu können. Der Religionsunterricht der Knaben beschränkte sich auf die Einprägung des Katechismus, die geistlichen Übungen ebenfalls auf ein möglichst geringes Maſs. In die Erste Grammatik traten die Schüler im 10. Lebensjahre und beendigten den philosophischen Kursus im Alter von 16 bis 17 Jahren. Die Unterrichtszeit beträgt nicht mehr als vormittags und nachmittags je 2—2½ Stunden. Überhaupt soll kein Schüler sich jemals länger als höchstens 2 Stunden hintereinander ohne Unterbrechung geistig beschäftigen. Auſser wenn ein Fest- oder sonstiger Vakanztag in die Woche fiel, blieb wöchentlich ein Werkeltag im Sommer ganz, im Winter halb

schulfrei. Ferien kannte man ursprünglich garnicht, nachmals bestimmte man 4 Wochen im Herbst dazu und gab dies eine Mal im Jahr den auswärtigen Externen auch Urlaub in die Heimat. Die Leitung der Studienanstalt führt unter der Oberaufsicht des Pater Rector Collegii der Praefectus Gymnasii. Für die praktische Vorbildung der angehenden jungen Lehrer der Humaniora und der Grammatik ist die Abhaltung pädagogischer Übungen unter Leitung eines besonders erfahrenen Schulmannes vorgeschrieben. Länger schon im Amt stehende Lehrer können vom Provinzial eine ein- bis zweijährige Ruhezeit zu ihrer Erholung bewilligt erhalten. Die Studienlehrer erteilten insbesondere auf den unteren Stufen gewöhnlich den ganzen Unterricht und pflegten mit ihrer Klasse durch mehrere Jahreskurse hinaufzugehen. Lehrende und Lernende werden in militärisch straffer Disziplin gehalten, beide Teile jedoch sind zur Einreichung geheimer Berichte nicht nur wechselseitig übereinander, sondern selbst über den Rektor verpflichtet. Mit gröfster Strenge hielt der Orden auf die Abschliefsung seiner Internen von der Aufsenwelt. Sie müssen sogar getrennt von den Externen sitzen und dürfen mit diesen in keinen Verkehr treten. Adlige Externen sitzen ihrerseits wieder auf besonderen bequemeren Bänken, eine Einrichtung, die auch nach 1832 beibehalten wurde, „soweit es dem Landesbrauch gemäfs sei“. Hauslehrer und Hofmeister den Schülern zu halten, gegen diese Sitte ist der Orden sehr eingenommen. Von körperlicher Züchtigung hält man nicht viel, wo sie unvermeidlich, wird sie von einem dem Orden nicht angehörigen Korrektor vollstreckt, doch sollen namentlich die gröfseren Schüler erforderlichen Falls lieber mit Entfernung von der Anstalt bestraft werden. Zur strengen Handhabung der Zucht gehörte auch das Gebot äufserster Pünktlichkeit: beim Ertönen des Glockenzeichens darf auch nicht einmal ein angefangener Buchstabe vollendet werden. Der bis ins Kleinste hinein streng geregelten Tagesordnung entspricht die Strenge in der Prüfung und Überwachung des Geleisteten. Der Klassenlehrer ernennt zu diesem Zweck aus den Schülern Dekurionen und einen Oberdekurio zu seinen Gehülfen als Aufseher über

die andern. Dem Präfekten werden bei Beginn des Schuljahrs von jedem Klassenlehrer Listen der Schüler mit den ihnen erteilten Noten überreicht, die in 6 Graden abgestuft und in Prädikaten oder Nummern ausgedrückt sind. Die Versetzungsprüfungen finden vor einer besonderen Kommission statt, zu der der Präfekt und zwei andere womöglich nicht zur Lehrerschaft gehörige Ordensbrüder gehören. Unter den Mitteln zur Anspornung des Eifers verwendet man stark den Ehrgeiz. Die Schüler sind, um sie zu scharfem Wettstreit anzufeuern, paarweise untereinander als Aemuli geordnet. Von Zeit zu Zeit wird ein aufserordentlicher allgemeiner Wettkampf, die Konzertation, veranstaltet. Den Schülern, welche die besten Poemata geliefert, widerfuhr die Ehre, dafs ihre Erzeugnisse im Festraum, wo die Preisverteilung erfolgte, in schöner Abschrift zur Affixion, zur öffentlichen Anheftung gelangten. Die Verteilung der Preise geschieht vor grofser geladener Gesellschaft, unter Beifallsklatschen und Tusch nach der Namensnennung. Andere öffentliche Schulakte sind die gröfseren Deklamationen, bestehend in sorgfältig vorbereiteten und durchgesehenen Vorträgen von Reden und Gedichten, sowie in der unkostümierten Aufführung von eigenen dramatischen Versuchen. Auch musikalische Aufführungen verbindet man gern mit den Festakten und liebt es, den Saal mit Zeichnungen und Malereien von der Hand der Schüler auszustatten. In jeder Klasse oder für mehrere zusammen soll eine Akademie bestehen, ein wissenschaftliches Schülerkränzchen, dessen Mitglieder die Verwaltung unter Aufsicht der Lehrer selbst führen.

Zu der weiten Verbreitung und zu der Schulherrschaft der Jesuitenkollegien in allen katholischen Gegenden hatte die volle Unentgeltlichkeit ihres gesamten Unterrichts sehr stark beigetragen. Einen ausreichenden Ersatz für die Jesuiten besafs man nach der 1773 vom Papste verfügten Aufhebung des Ordens zunächst nicht. So blieben die Exjesuiten grofsenteils in ihren Schulämtern, und auch wo andere Ordensleute oder Weltgeistliche und späterhin daneben Laien an ihre Stelle traten, behauptete sich meist noch auf länger hinaus das feste

Gefüge der alten Lehrverfassung in seinen Grundlagen. Überdies feierte ja der Orden 1814 seine Wiedererstehung.

Im Umkreise des evangelischen Deutschland zeigen die auf der Württembergischen Grofsen Kirchen-Ordnung von 1559 beruhenden Schuleinrichtungen die Verwandtschaft mit der mittelalterlichen Klosterschule am meisten. Von der Studienordnung der Jesuiten unterscheidet die Württembergische Schulverfassung jedoch schon von vornherein ihr auf die weltliche Obrigkeit zurückgehender Ursprung. Entsprechend der durch die Reformation gegebenen Thatsache, dafs in den evangelischen Ländern das weltliche Regiment mit dem geistlichen in der Person des Landesherrn verbunden war, faſst der den Schulen gewidmete Teil der Grofsen Kirchenordnung gleich in seinem Eingang die Vorbildung von Kirchen- und von Staatsdienern mit den Worten ins Auge: „Dieweil zu dem heiligen Predigtampt weltlicher Oberkeit, zeitlichen Amptern, Regimenten unn Haufshaltung rechtgeschaffne, weise, glerte, geschickte unn gotsferchtige Menner gehören . . . . So verordnen, schaffen und bevelhen wir“ u. s. w. Die Teilung in einen sprachlichen und einen philosophischen Kursus, wie ihn die Jesuitenschulen aufweisen, kennt die Württembergische Schulordnung nicht. Die Wissenschaften bleiben der Universität vorbehalten, die Schule hat es nur mit der Spracherlernung, der Religionslehre und der Musik zu thun. Der Lehrgang der Partikular-Schulen, wie die Lateinschulen genannt wurden, erstreckt sich über 5 Klassen. Schon die Legisten, die ABC-Schützen der untersten oder ersten Klasse, fangen Latein an, in der vierten sollen sie es dahin gebracht haben, „das sie leidenlich lateinisch reden und schreiben“, um dann in der fünften in der Dialektik und Rhetorik geübt zu werden. Das Ziel im Latein ist, dafs den Schülern „gantze Declamationes zu schreiben minder schwär sey“. Im Griechischen soll die vierte Klasse den Grund legen, die fünfte sich mit Lektionen aus Äsop, Isocrates oder der Cyropädie beschäftigen. Nicht alle Partikular-Schulen sollten jedoch 5 Klassen haben, in kleineren Orten konnten es weniger sein, ja selbst eine ge-

nügte. Für die aus den unvollständigen Schulen Abgehenden, die sich späterhin dem Universitätsstudium widmen wollten, wurde neben dem älteren Tübinger Pädagogium ein zweites in Stuttgart eingerichtet. Die an die Stelle der aufgehobenen Klöster tretenden Klosterschulen erhielten die Bestimmung von Seminaren für unbemittelte Knaben, die in den geistlichen Stand treten sollten. Doch wurden auch als Hospites andere neben den künftigen Theologen zugelassen. Die Klosterschulen zerfielen in höhere, in denen zu den Lehrgegenständen der Partikular-Schulen theologische Lektionen, einschliefslich der Lektüre des Alten Testaments im Urtext, hinzutraten, und in niedere mit dem Unterricht der Lateinschulen. Doch fehlten ersteren die vier, letzteren die drei untersten Klassen. Von den höheren Klosterschulen konnte der Übergang ins Tübinger Stift stattfinden. Der Übergang von der Lateinschule in die Klosterschulen führte durch eine strenge Prüfung, das nachmals sogenannte Landexamen. Der oberste Grundsatz bezüglich der Zucht lautete: „Wa Gottesforcht bey einem Kind ist, alsbald findt sich auch bey jme die Zucht“. Die Schulamtsbewerber hatten sich in Stuttgart vor einer aus Kirchenräten und den beiden Pädagogarchen zusammengesetzten Kommission über ihre Sprachkenntnis „sonderlich in der Grammatik“, und vor den Kirchenräten über ihre Festigkeit in der Glaubenslehre auszuweisen. Die Aufsicht über die Partikularschulen führte an erster Stelle der Pfarrer, die höhere und ebenso die über die Klosterschulen war besonderen Inspektoren anvertraut. An der Spitze des ganzen Kirchen- und Schulwesens stand der Kirchenrat.

Die württembergischen Lateinschulen waren zu Anfang des 19. Jahrhunderts nicht mehr ganz dieselben, wie nach der Mitte des 16., sie hatten einige Ansätze von neuerem Lehrstoff angenommen, das Landexamen jedoch dafür gesorgt, dafs sie in der Hauptsache geblieben, was sie immer gewesen waren, — Lateinschulen. Sehr vornehm hatte sich dagegen das Stuttgarter Pädagogium seitdem entwickelt, war Gymnasium illustre geworden und besafs jetzt über seinen alten 5 Lateinklassen einen Oberbau von 4 höheren Abteilungen.

Dort lehrte der Präzeptor Latein, hier las der Professor über die verschiedensten Wissenschaften.

Eine Übertragung fand die altwürttembergische Schulordnung unter einem stark miteinwirkenden Einfluſs der von Johannes Sturm in Straſsburg getroffenen Einrichtungen 1580 auf Kursachsen. Nur die Klosterschulen erscheinen hier in der württembergischen Weise nicht wieder, wohl aber die Lateinschulen, und an Stelle der dortigen Pädagogien die drei Fürsten- und Landesschulen Pforta, St. Afra zu Meiſsen und Grimma.

Versetzen wir uns nach Pforta und betrachten den Schulbetrieb zu Anfang des 19. Jahrhunderts. Pforta, in anmutiger Weltabgeschiedenheit gelegen, ist, wie sonst wenig Schulen in Deutschland, reines Internat. Der Lehrplan vom Sommersemester 1801 umfaſst Latein, Griechisch, Hebräisch, Französisch, Religion, Mathematik, Philosophie, Rhetorik. Die wöchentliche Stundenzahl für Latein beträgt in Prima 8 St., in Ober-Sekunda 10, in Mittel-Sekunda 10, in Unter-Sekunda 14, in Tertia 14. Griechisch in allen Klassen 3 St. Hebräisch in Prima 2, in Ober- und Mittel-Sekunda 1 St. Französisch in Prima bis Mittel-Sekunda 2 St. Religion in allen Klassen 4 St. Mathematik in allen Klassen 2 St. Philosophie in Prima bis Mittel-Sekunda 2 St. Rhetorik ebenso. Erst von 1812 an zählt der Lehrplan auch Deutsch, aber noch nicht in der obersten Klasse, sodann Geschichte und Geographie auf. Von lateinischen Autoren wurden gelesen Cicero, Horaz, Virgil, Ovid, Terenz, Eutrop, von griechischen Demosthenes, Homer (Ilias), Xenophon. Im Französischen steht neben der Benutzung von Lesebüchern nur Bélisaire von Marmontel verzeichnet. Zur Religionslehre gehörte eine „theologische Lektion“. Mathematik wurde in Prima nach einem Auszuge aus Chr. Wolffs Anfangsgründen der mathematischen Wissenschaft gelehrt. Die Philosophie hatte die Logik und die Anfangsgründe der Psychologie zum Gegenstand. Das Lehrerkollegium bildeten der Rector, geistliche Inspector, Conrector, Tertius, Diaconus, Cantor, Mathematicus, ein französischer Sprachlehrer, ein Vicarius und ein

Collaborator. Klassenkombinationen finden sich in allen Lehrgegenständen mit Ausnahme der lateinischen Stilübungen. Zu den Lektionen traten Repetierstunden hinzu. Die Oberen, d. h. die Schüler der obersten Klassen, halten aufserdem mit den Unteren, denen der untersten Klassen, — jeder Obergeselle mit seinem Untergesellen — tägliche Lesestunden ab, um sie in der lateinischen und griechischen Grammatik fest zu machen, ihren Wortschatz zu bereichern, sie in Lektüre, Skripten, Versifikation zu üben. Von besonderer Bedeutung für die Gewöhnung an selbständiges Arbeiten sind die Studientage, teils ein für allemal feststehende teils vom Rector besonders angesetzte lektions- und lesestundenfreie Tage, an denen die Schüler gröfsere Arbeiten anfertigen und umfangreichere Privatlektüre betreiben. Die hauptsächlichsten Erweise der erworbenen Leistungsfähigkeit gingen aus den grofsen Schlufsprüfungen hervor, die alljährlich vor Ostern und Michaelis Wochen hindurch stattfanden. Die Gipfelleistung der Primaner bestand in lateinischen Poemen epischen und lyrischen Charakters, wozu der Stoff diktiert worden war. Der Primaner, der die Aufgabe zuerst gelöst, liefs von seinem Untergesellen die Schulglocke läuten. Freiheit in der Wahl des Gegenstandes bieten die Valediktionen beim Verlassen der Anstalt. Das Hauptstück einer solchen pflegte eine mindestens 8—12 Bogen Folio starke lateinisch geschriebene Abhandlung oder Rede aus dem Kreise der Schulstudien zu sein. Je drei Alumnen, ein Oberer, Mittlerer und Unterer, bewohnten eine Zelle, in der es weder einen Ofen noch einen Kleiderschrank oder Waschtisch gab, und die von ihren Insassen selbst gereinigt werden mufste. Als einziger Versammlungsraum in den Arbeits- und Freistunden, bei den täglichen Morgen- und Abendgebeten, zu allen Mahlzeiten und Schulakten, mehrfach auch zur Abhaltung von Lektionen, diente das niedrige und durch dicke Säulen verdunkelte Cönakel. Einige Stunden am Tage sind schulgartenfrei, an den beiden Bergtagen unternahm man einen gemeinsamen Ausflug. Ohne Begleitung eines Lehrers durfte niemand ausgehen, den Primanern gestattete man es erst 1803. Aufser

den Sonn- und Festtagen blieben nur zu Fastnacht und zur Naumburger Messe je 3 Tage schulfrei, halbschulfrei 4 Wochen im Hochsommer, in denen ein ums andere Jahr Urlaub zum Besuch der Angehörigen erteilt wurde. Im übrigen ging das Tagewerk von 5 oder 6 Uhr morgens bis 9 Uhr abends seinen regelmäfsigen Gang. Pfortas Aufsichtsbehörde in kursächsischer Zeit war der Kirchenrat in Dresden, welcher seinerseits dem Geh. Consilium unterstand. Die neu zu berufenden Lehrer brauchten nur eine Probelektion abzuhalten, aber keine Prüfung zu bestehen.

Auf die letzten Jahre vor dem Übergang Pfortas an Preufsen beziehen sich Leopold v. Rankes Schülererinnerungen. „Die ersten Zeiten in Pforta — erzählt er — waren angenehm in Bezug auf die Knaben von gleichem Alter, die mir nahe standen und unter denen ich bald Freunde fand; sehr unangenehm in Bezug auf die älteren, welche einen Vorrang besafsen und sogar kleine Dienste forderten, die an den alten Pennalismus erinnerten. Erträglich wurde es blofs dadurch, dafs ein jeder nach einiger Zeit selbst in die mittleren und höheren Klassen zu kommen hoffte. Es waren mehr als anderthalb Hundert junge Leute zusammen, ohne allen weiteren Unterschied, als den der Jahre und der Klassen. Eine Anzahl gab es, welche bei den Lehrern als Kostgänger lebten (Extraneer). Sie wurden aber schon als Fremdlinge betrachtet. Der Charakter eines Portensers bestand darin, Alumnus zu sein. Das Eigentümliche war, dafs dieser Cötus der Alumnen sich als eine Genossenschaft, als die eigentliche Korporation der Schule betrachtete, über welche die Lehrer die Aufsicht führten, ohne dafs man gerade zu unbedingtem Gehorsam gegen sie verpflichtet sei". — Letzteres betraf allerdings weniger den kraftvollen Rector Ilgen und die Professoren, als die jungen Kollaboratoren. — „In dem Laufe der fünf Jahre, die ich auf der Schule verbrachte, waren meine Studien vornehmlich auf die Lektüre der klassischen Autoren gerichtet, namentlich der Dichter. Von Ovid, der fast zu viel Modernes hat, um den jugendlichen Geist zu fesseln, gingen wir über zu Virgil, den wir nicht allein lasen,

sondern auswendig lernten. Es gab einen und den anderen unter uns, welche die Äneide von Anfang bis zu Ende hätten hersagen können, wenigstens rühmten sie sich dessen, und wo man sie fragte, konnten sie fortfahren. Indessen war Homer endlich im Griechischen angefangen worden. Ich glaube, ich habe beide Gedichte, Iliade und Odyssee, dreimal durchgelesen; was während des Aufenthalts in Donndorf doch immer mit einer etwas fremden Färbung gefafst worden war, — er hatte dort den Inhalt nur durch ein Büchlein Erzählungen aus der alten Welt kennen gelernt — ging nun in seiner uralten eigensten Gestalt und Farbe an dem Auge vorüber. Sehr wahr, dafs dabei nicht alles auf das genaueste erforscht wurde. Aber der Gesichtskreis der ältesten Welt umfing uns; mit unserer ganzen Seele lebten wir darin. Die Zeit des Abendgottesdienstes, wo ich, wie ich bekennen mufs, den kalten und matten Vorträgen wenig folgte, verwandte ich vielmehr dazu, die Bibel so viel wie möglich ganz durchzulesen.“ Für die Werke der deutschen Dichter hatten Lehrer und Schüler bislang den Namen „falsche Bücher“. Auf Klopstock war man als alten Portenser stolz, einen Brunnen am Waldsteig nannte man nach ihm, doch las ihn darum nicht jeder. Ranke gehörte zu denen, die es in den Mufsestunden thaten. Ebenso bekam er durch einen Kollaborator, der Schiller liebte und der einzige in Pforta war, „der einen Begriff von Goethe hatte“, einen Eindruck von Schillers Dramen und lernte einiges von Goethe kennen. „Auch war das alles nur vorübergehend; das ernstliche Studium gehörte ausschliefslich nur der alten Welt an“. Jener Kollaborator führte ihn auch in die griechischen Lyriker und Tragiker ein, wovon metrische Übersetzungen der Elektra und des Philoktet eine Frucht bildeten. Palmitius nannte der junge Ranke sich, als er einmal hoch oben am Gemäuer der Rudelsburg seinen Namen verewigte. Beim Kegeln gab man sich wohl untereinander die Namen von französischen Marschällen. Mit dem Freiheitskriege gingen die Neigungen mehr auf die Seite der Verbündeten hinüber, doch leisteten, wie die Annalen der Anstalt berichten, bei Errichtung der Sächsischen Landwehr Ende 1813 von den

damaligen 25 Portensern im Alter von 18 Jahren und darüber nur 3 der Aufforderung zum Eintritt als Freiwillige Folge; drei andere waren schon früher eingetreten.

Wäre es nach Luthers und Melanchthons persönlichen Wünschen bei der Errichtung der Schulen gegangen, so hätten sie sich nicht auf Religionslehre und alte Sprachen beschränken dürfen. Die Sprachen schätzt Luther sehr als Rüstzeug zum Verständnis von Gottes Wort, „sie sind die Scheiden, darinnen dies Messer des Geistes steckt". Er fügt aber hinzu: „Wenn ich Kinder hätte und vermöchte es, sie müfsten mir nicht allein die Sprachen und Historien hören, sondern auch singen und die Musika mit der ganzen Mathematica lernen .... Ja, wie leid ist mir's jetzt, dafs ich nicht mehr Poeten und Historien gelesen habe, und mich auch dieselben niemand gelehret hat." Und bezüglich der Büchereien zum Zwecke der Jugendbildung stellt er die Forderung: „Mit den Vornehmsten aber sollten sein die Chroniken und Historien, welcherlei Sprachen man haben könnte: denn dieselben wunder nütze sind, der Welt Lauf zu erkennen und zu regieren, ja auch Gottes Wunder und Werke zu sehen. O wie manche feine Geschichten und Sprüche sollte man jetzt haben, die in deutschen Landen geschehen und ergangen sind, deren wir jetzt gar keines wissen. Das macht, niemand ist da gewesen, der sie beschrieben, oder ob sie schon beschrieben gewesen wären, niemand die Bücher behalten hat; darum man auch von uns Deutschen nichts weifs in andern Landen, und müssen in aller Welt die deutschen Bestien heifsen, die nichts mehr können denn kriegen und fressen und saufen!" Melanchthon, selbst aufs beste in der Mathematik und Physik bewandert, nannte Arithmetik und Geometrie die Flügel des menschlichen Geistes, liebte besonders die Astronomie und verfafste einen Grundrifs der Physik.

Als Schulgesetzgeber sahen aber die beiden Freunde sich nicht in der Lage, ihre Wünsche zu verwirklichen. Ihre Kursächsische Schulordnung von 1528, deren Grundzüge in allen anderen Schulordnungen der evangelischen Reichsstände wiederkehren, fafst nur eine reine Lateinschule

ins Auge. Warum? Nun, weil es einen so aufserordentlichen Zeitaufwand kostete, deutsche Knaben zu Lateinern zu machen, dafs für anderes nicht viel Zeit und Kraft mehr übrigblieb. Schlofs doch Melanchthon darum sogar selbst das Griechische jetzt vom Lehrplan aus. Latein, die damalige Weltsprache des ganzen christlichen Abendlandes, die Amtssprache der römischen Kirche und des diplomatischen Verkehrs, die Sprache des vornehmsten Gesetzbuches, die alleinige Sprache der Wissenschaft, Latein, sichere Beherrschung des Latein war die erste und unerläfslichste Vorbedingung für den Dienst in Kirche und Staat und für jede selbständige Anteilnahme an dem höheren Geistesleben.

Gewaltsam durch das Latein zurückgedrängt, liefs sich das Bedürfnis nach Sachkenntnissen aus Natur und Menschenwelt darum doch nicht ersticken. Im Fortgang der Zeit erhielt es nur immer neue Nahrung und Kraft. Die von Baco ausgegangene neue Begründung der Wissenschaft auf die Induktion wurde der fruchtbare Anfang für einen das Altertum weit überholenden Aufschwung der Naturforschung. Der Mathematik erschlossen sich bisher ganz unbekannt gebliebene Gebiete. Holländer, Franzosen und Engländer wetteiferten in der Ausdehnung ihres Handelsnetzes über den ganzen Erdball. Der Wettbewerb auf dem Weltmarkt spornte die Industrie zu immer höheren Leistungen. England, Spanien und Frankreich strahlten schon im 17. Jahrhundert im Glanze einer Nationallitteratur, die den älteren Ruhm Italiens nicht mehr zu scheuen brauchte. Das Lateinische mufste an das Französische den Rang der Weltsprache abtreten, nächstdem auch seine Herrschaft in der Wissenschaft mit den Volkssprachen teilen.

Es war klar, dafs angesichts aller dieser Umwandlungen die alte Lateinschule nicht mehr dem Bildungsbedürfnis genügen konnte. So wenig für die Jugend aus den höheren Ständen, als für die aus dem Bürgerstande. Die Gesellschaft und das Erwerbsleben stellten beide jetzt andere Anforderungen an sie.

Der Absicht, den jungen Adligen und den Patriziersöhnen eine standesgemäfse Erziehung zu gewähren, verdanken die

Ritterakademieen und die einige Zeit später entstandenen neueren Pädagogien ihren Ursprung. Jene nahmen nur Adlige, diese zugleich auch Söhne des höheren Bürgerstandes auf. Für die Pädagogien wurde das älteste dieser Art, das von A. H. Francke in Halle errichtete, das allgemeine Vorbild. In der Lehrverfassung bestand der Hauptunterschied gegenüber den Ritterakademieen darin, daſs das Pädagogium auch die Vorbereitung zur Universität ermöglichen wollte, weswegen in Halle Gelegenheit zum Erlernen aller drei alten Sprachen geboten und eine Selekta für die zum Studium Bestimmten errichtet wurde.

In allem ist für Francke der praktische Gesichtspunkt bestimmend gewesen. Wie das Hallische Waisenhaus als ein Ehrendenkmal seines auf werkthätige Nächstenliebe gerichteten Christentums dasteht, so stellte er auch sein Pädagogium in den Dienst des Lebens. Die Sachwissenschaften und die lebenden Sprachen erfreuten sich eines stattlichen Raumes im Lehrplan. Um dauernden Schutz gegen jedwede Übermacht des Latein bei der Entscheidung über die Versetzung zu gewähren, bildete Francke besondere Fachklassen mit eigener Versetzung für jeden der wichtigeren Unterrichtsgegenstände, eine Einrichtung, die in der Folgezeit eine sehr weite Verbreitung gefunden hat. Als etwas ganz Neues im Lehrbetrieb erscheint die Knabenhandarbeit, auſserdem widmete man auf dem Pädagogium wie auf den Ritterakademieen dem Zeichnen und den gesellschaftsmäſsigen körperlichen Fertigkeiten eifrige Pflege.

Nahmen die Ritterakademieen und die Pädagogien nur auf die Jugend der höheren Schichten Bedacht, so errichtete Franckes Schüler J. J. Hecker eine Lehranstalt, die Volks-Bürgerschule und Gymnasium in sich vereinigen sollte. Es ist die mit Friedrichs des Groſsen Unterstützung 1747 eröffnete Berliner Realschule, die erste lebensfähige dieses Namens. Den verschiedenartigen Bedürfnissen der einzelnen Schülerklassen hoffte man durch eine weitgehende Wahlfreiheit unter den Lehrgegenständen gerecht werden zu können. Der hier und andererorten in ähnlicher Weise gemachte Versuch, auf

diesem Wege zu einer Einheitsschule zu gelangen, hatte jedoch noch keinen andauernden Erfolg, da man zu Ungleichartiges miteinander verkoppelt hatte, indem das Bestreben mit der Zeit immer stärker dahin ging, jeden für seinen künftigen Beruf möglichst vollständig fachmäfsig vorzuschulen. Die Folge war ein Auseinanderbrechen der Anstalt. Die gelehrte Abteilung löste sich von der Realschule ab und gestaltete sich als Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu einer besonderen Schule; was übrig blieb, war zu Anfang des 19. Jahrhunderts nur eine mit Elementarklassen verbundene gewerbliche Fachschule, eine sogenannte Kunstschule. Solche Fachschulen, jenachdem auch Handwerks-, Zeichen- oder Handelsschule genannt, gab es um die Wende des Jahrhunderts auch sonst schon mehrfach in Deutschland. In Süddeutschland hatte das Realschulwesen damit eingesetzt, dafs hier und dort Realklassen in Verbindung mit den Lateinschulen gebracht worden waren. So auch am Stuttgarter Gymnasium, als es die Erbschaft von der Karlsschule übernommen. Anderwärts, wie in Dresden und Leipzig, waren selbständige Realschulen entstanden, die sich im Rahmen einer Bürgerschule hielten.

Die dem Leben der Gegenwart zugewandte Richtung, die in Franckes Bahnen sich bewegte, faſste den Begriff der Ansprüche des Lebens noch in dem Sinne der einseitig praktischen Anschauungen der ganzen Zeit. Da dem Leben ein höherer idealer Schwung noch fehlte, blieb er auch der Schule fern. Sie nahm daher nur auf die unmittelbare Brauchbarkeit in den verschiedenen Geschäften des späteren Lebens Bedacht und ging damit zugleich in Berufs- und Standesschulen auseinander.

Allmählich erhöhte sich jedoch das Bildungsideal der Aufklärung zu dem neu heraufkommenden der Humanität. In Friedrichs des Groſsen späterer Zeit macht sich der Einfluſs der neuen idealeren Geistesströmung mit nachdrücklicher Kraft geltend; als Goethe seinen Höhenpunkt erreicht, hat sie gesiegt. Aus dem Bunde des neu sich erschlieſsenden Geistesreichtums und der Formenschönheit des klassischen

Altertums mit der wieder zu Ehren gelangenden vom Christentum geadelten Gemütstiefe und sittlichen Feinfühligkeit des Germanen erwuchs unserem Volk dies neue Bildungsideal. Die Stufen, auf denen die Schule schon im 18. Jahrhundert ihm nachzufolgen unternahm, werden hauptsächlich bezeichnet durch die Namen Zedlitz und Herder.

In den Maſsnahmen des Unterrichts-Ministers Friedrichs des Groſsen spürt man bereits den belebenden Hauch der von Klopstock neubeseelten deutschen Dichtung und nicht minder die Einwirkung der über die Sprache hinaus zum Geist des klassischen Altertums sich hinwendenden Bestrebungen von Gesner und Ernesti. Freilich steht Zedlitz, wie sich von selbst versteht, noch ganz auf dem Boden des friedericianischen Staatsgedankens, nach welchem der Staatszweck als der oberste unter allen den Wert jeder Lebensthätigkeit bestimmte. Dennoch ist es eins unter den groſsen und bleibenden Verdiensten, die sich Zedlitz um die Schule erworben hat, daſs er das beliebt gewordene Verfahren des Ein- und Vorschulens auf jeden besonderen Stand und Beruf verschmähte und dem Grundsatz Geltung verschaffte: die Schule hat es mit Allgemeinbildung zu thun. Diese Allgemeinbildung ist ihm eine einheitliche, aus der Bestimmung des Menschen in Staat und Gesellschaft sich ergebende; sie hat sich abzustufen nach den drei groſsen Bevölkerungsklassen, den unteren, den mittleren und den höheren Schichten. So sind erforderlich „Bauer-, Bürger- und gelehrte Schulen“. Letzteren, den Gymnasien, sind alle zu höheren Berufsarten bestimmten Knaben zu überweisen, gleichviel, ob sie studieren oder in das praktische Leben eintreten sollen. Von den gröſseren Städten abgesehen, genügt je ein Gymnasium für einen Kammerbezirk. Die übrigen Lateinschulen werden zweckmäſsig in Bürgerschulen verwandelt. Eine solche gründete er selbst in Berlin. Der Lehrgang der Gymnasien ist so einzurichten, daſs er den schon aus einer mittleren Klasse Scheidenden einen gewissen Abschluſs ihrer Bildung gewährt. Höhere Bildung besteht in der Entwicklung des Intellekts, der Einpflanzung sittlicher Grundsätze und der Einführung in

Wissenschaft und Litteratur. Über die Auswahl der Bildungsstoffe entscheidet ihre Bedeutung im Geistesleben der höheren Gesellschaftsklassen. Beschäftigung mit der Wissenschaft in akademischer Art gehört nicht auf die Schule. Daher verwirft Zedlitz die damals vielerorten vorhandenen Zwittergebilde der akademischen Gymnasien. Mit den Philanthropinern teilt Zedlitz die Höherstellung des Menschen über den Stand, die Wertschätzung der Erweckung von fröhlicher Lernlust, die Bedachtnahme auf die Gesundheitspflege und körperliche Kräftigung. Er verurteilte dagegen die im Dessauer Philanthropin beobachtete Übertreibung des Naturgemäfsen ins Naturalistische und Banausische, sowie die kraftlähmende Art der Verwandlung des Lernens in eine Spielerei.

Die Anstalt, an der Zedlitz Gelegenheit hatte, seine Erziehungsgrundsätze am vollkommensten zu verwirklichen, war das Königliche Joachimsthalsche Gymnasium zu Berlin. In Meierotto hatte er dem Gymnasium einen Rector gegeben, der, ein geborener Schulmann, in voller Sinnesgemeinschaft mit dem Minister die Anstalt zu einer vorbildlichen für den ganzen Staat zu erheben verstand. Im Lateinischen legte Meierotto einen sichreren Grund durch Einführung einer von ihm verfafsten Grammatik, die darauf abzielte, die Regeln aus Beispielen von den Schülern ableiten zu lassen und, zugleich als Lesebuch für die beiden unteren Klassen dienend, den Stoff aus klassischen Autoren entlehnte. Die Gewandtheit der älteren Schüler im Schreiben fand bei den Visitationen ebenso hohe Anerkennung, wie der Geschmack beim Übersetzen. Im Griechischen, das vordem, wie meistenteils anderwärts, noch ziemlich darniedergelegen, brachte man es bis zu einer fruchtbaren Lektüre Pindarischer Oden. Auf einer öffentlichen Prüfung wurde das Copernicanische System mit Ausführlichkeit und Sicherheit dargelegt. Engel, der Verfasser des Philosophen für die Welt, erweckte Sinn und Verständnis für die deutsche Litteratur. Der Geschichtsunterricht erstreckte sich bis in die Regierungszeit des grofsen Königs hinein und befähigte die Schüler zur Auffassung und Darstellung des inneren Zusammenhanges der Thatsachen. Auch am

Joachimsthal bestand jetzt das System der Fachklassen. Ein unter Meierottos Nachfolger 1803 eingeführter neuer Lehrplan hielt die Grundzüge des alten fest.

Durch Zedlitz ist ferner das philologische Seminar in Halle ins Leben gerufen, mit dessen Leitung er Fried. Aug. Wolf betraute, und ebenso das für die praktische Vorbildung zum höheren Lehramt bestimmte pädagogische Seminar in Berlin, an dessen Spitze er Gedike stellte. Zedlitz' Werk ist aufserdem die Begründung des Oberschulkollegiums, einer aus Fachmännern und Verwaltungsbeamten unter Vorsitz des Ministers zusammengesetzten Behörde, die der ihr zu Grunde liegenden Absicht nach die Oberaufsicht über das gesamte Unterrichtswesen zu führen hatte. Sie bestand bis zur Neugestaltung der Staatsbehörden unter Stein. Die erste gröfsere Amtshandlung des Oberschulkollegiums betraf die ebenfalls noch von Zedlitz vorbereitete Einführung des Abiturientenexamens von Ostern 1789 ab.

Wie Friedrichs Reformen überhaupt, so fanden auch die im Bereich des höheren Schulwesens weit über Preufsens Grenzen hinaus Nachahmung und Fortentwicklung.

Von Friedrich dem Grofsen ging die Führung des deutschen Geisteslebens auf Goethe über. Weimar wurde der geistige Mittelpunkt Deutschlands. Hier in Weimar war es auch, wo durch Herder die Übertragung des neuen Bildungsideals auf die Schule erfolgte. Die Erziehung zu schöner Menschlichkeit stellte er als Ephorus dem Weimarer Gymnasium zur Aufgabe und wirkte persönlich durch seine eigene Beteiligung am Unterricht, durch seine Schulreden und den von ihm nach eingehender Rücksprache mit Goethe entworfenen neuen Lehrplan an der Verwirklichung des hohen Zieles aufs erfolgreichste mit. „Die öffentliche Schule ist ein Institut des Staats, also eine Pflanzschule für junge Leute, nicht nur als künftige Bürger des Staates, sondern auch und vorzüglich als Menschen. Menschen sind wir eher, als wir Professionisten werden, und wehe uns, wenn wir nicht auch in unserem künftigen Berufe Menschen bleiben! Von dem, was wir als Menschen wissen und als Jünglinge gelernt haben,

kommt unsere schönste Bildung und Brauchbarkeit für uns selbst her, noch ohne zu ängstliche Rücksicht, was der Staat aus uns machen wolle." — „Wahrheit, Schönheit und Tugend sind die drei Grazien des menschlichen Wissens, drei unzertrennliche Schwestern! Wer Schönheit ohne Wahrheit will, hascht Wind, wer Wahrheit und Schöne ohne Tugend, d. i. ohne Nutzen der Anwendung studiert, jagt nach dem Schatten." „Werkstätten des heiligen Geistes" nennt Herder die Schulen. „Was helfen alle Wissenschaften ohne Sitten? was helfen alle erworbenen Kenntnisse ohne Gemüt? Wir wissen alle, daſs unseren Zeiten mit Recht der Vorwurf gemacht wird, daſs nicht wie in den alten und ältesten Zeiten unsere Weisheit im Leben ausgedrückt wird und, von Sitten ausgehend, auf Sitten zurückkehrt. Sie wohnt bei uns mehr im Kopf als im Herzen und hat meistens mehr unser Gedächtnis bereichert als unsere Denkart und Sinnesart gebildet. Die unermeſsliche Luxurie in den Wissenschaften, ihre fast unübersehbare Vermehrung hat uns zu Sklaven des Wissens gemacht, oft ohne alle Selbstbildung; wie manche Jugendseele ging im trügerischen Ocean der Vielwissenheit, der Allgelehrsamkeit an einer Scylla, bei einer Charybde oder auf glatter Woge unter! O kehre, Geist Gottes, zurück! Geist Gottes der alten und ältesten Zeiten, als die Wahrheit noch Übung, als das Lernen noch Weisheit war!" Harmonische Bildung aller Seelenkräfte ist das Ziel der Erziehung. Schöne Wissenschaften sind bildende Wissenschaften, und weil sie es sind, darum beschäftigt sich die Schule mit ihnen. „Je mehr (eine Wissenschaft) unsere Seelenkräfte, unsere Phantasie und Einbildungskraft, unsern Witz und Geschmack, unser Urteil, insonderheit unser praktisches menschliches Urteil beschäftigt, je mehr Seelenkräfte sie auf einmal beschäftigt, desto bildender ist sie, und jedermann fühlt's und sagt's: auch desto schöner". Der vom Mittelalter her überkommene formalistische Lateinbetrieb war ihm ein Greuel, diese Kunst, „sachenlose, ekle Briefe, Chrien, Perioden, Reden und Turbatverse (zu) machen, die bei aller Ordnung noch Turbatverse, bei allen Materialien Schulchrien, bei aller Kunst der Wendung linke Perioden, bei allem Geschrei kalte Reden

bleiben". Die höchste Meinung hatte er dagegen von dem bildenden Wert der Meisterwerke des klassischen Altertums. In ihnen erblickte er einen vollkommenen Ausdruck harmonischer Geistesbildung. Sie, diese Muster der Sprachkunst, mit Geschmack zu übertragen, sei zugleich eine treffliche Übung in der Muttersprache. Latein schreiben zu lernen, „wiewohl auch dieses ein rühmlicher, nützlicher und beneidenswerter Zweck", sei beim Studium der lateinischen Sprache nicht die Hauptsache, „sondern nach Art der Alten denken und schreiben zu lernen". Auf die Litteratur der Alten dürfe sich jedoch der Bildungsstoff für unsere Jugend nicht beschränken. Die Gegenwart fordert ihr Recht. „Keine (Schule) muſs sich auſserhalb der Grenzen des Raums und der Zeit befinden, sonst steht sie an unrechtem oder garkeinem Ort. Keine muſs veraltet sein oder veralten, sonst geht sie unter. Sollen diese (Schul-)Einrichtungen Menschen für die Zeit, die jetzige und künftige, bilden, sollen sie diese jungen Menschen den Gebrauch und die Anwendung jetziger und künftiger Zeit lehren und sie dazu gewöhnen, so müssen sie in ihrer Zeit für die zukünftige sein und mit der Zeit fortleben. Was zu unserer Zeit, am Ausgang unseres so merkwürdigen Jahrhunderts geschehen müsse, davon will ich einige Worte sagen. Unsere Zeit ist ein groſser Wecker! Die grobe eiserne Wanduhr rasselt und ruft mit gewaltigen Schlägen. Seine Muttersprache verstehen, recht und andringend reden, gescheit und vernünftig schreiben lernen muſs jetzt ein jeder. ... Lernt Deutsch, Ihr Jünglinge, denn Ihr seid Deutsche!" Geschichte und Geographie verlangen eine neue Behandlung. „Den Bau der Erde, ihre Reichtümer der Natur und Kunst, wer zu diesen etwas Groſses und Gutes durch Erfindungen, durch nützliche Bestrebungen und Einrichtungen beigetragen, wer die Erde und das auf ihr waltende Menschengeschlecht verschönert oder entstellt habe: die Engel oder Dämonen der Menschen sollen wir in der Geschichte mit reifem Urteil kennen lernen." Nicht minder habe unsere Zeit aus idealen und praktischen Gründen ein Recht, auf eine ernste Beschäftigung mit Mathematik und Naturwissenschaft in der

Schule zu dringen. „Nicht Wortgelehrte, sondern gebildete, nützliche, geschickte Menschen will unsere Zeit.“ Die unteren Klassen des Gymnasiums waren realschulartig eingerichtet. Kleine Knaben an lateinischer Grammatik die Denkgesetze zu lehren hielt Herder für ein Unding. Um Einsicht in sie zu gewinnen, dazu müsse jemand schon der Sprache mächtig sein, und „hierzu ist (für Knaben) keine andere in der Welt, als unsere Muttersprache“. Der Unterricht im Französischen gehörte überwiegend nur dieser Unterstufe an. In der obersten Klasse des Gymnasiums gab Herder in freiem Anschluſs an Gesners Primae lineae isagoges in eruditionem universalem den Schülern einen philosophischen Einblick in die Natur des menschlichen Geistes und einen encyklopädischen Überblick über Wissenschaft, Litteratur und Kunst in ihrem inneren Zusammenhange. Auſser den regelmäſsigen Klassenleistungen pflegten auf Anregung und Ermunterung Herders die Schüler der oberen Klassen am Schluſs des Schuljahres ihm deutsche Arbeiten einzureichen, Aufsätze, Übertragungen, eigene dichterische Versuche, sowie nun auf einen jeden das eine oder das andere im Unterricht einen tieferen Eindruck gemacht hatte und der Geist ihn trieb.

Über die Art, wie Herder die Rückgabe dieser Arbeiten vornahm, erzählt der Naturforscher und Theologe G. H. v. Schubert in seinen Lebenserinnerungen: „Wir standen in dem groſsen Prüfungssaale hinter den Schranken beisammen, ein Diener legte auf den Tisch jenseit der Schranken das Gehäufe unserer schriftlichen Arbeiten. Der Mann trat ein, den ich nie ohne tiefe Ehrfurcht ansehen konnte: er setzte sich auf seinen Richterstuhl. Es war Herders Weise, immer zuerst in einigen tief eindringenden Worten uns daran zu erinnern, warum wir jetzt hier seien, und an das zu mahnen, was wir sollten und was er in Absicht auf uns und unsere ganze Schule von uns wolle. Die Arbeiten lagen in einer Ordnung, welche nicht gerade an die Ordnung, die wir in der Schule einnahmen, gebunden war. Einige der fleiſsigsten und besten wurden von unserem milden und ernsten Richter zuerst begutachtet. Ein prosaischer Aufsatz des fleiſsigen de Wette erhielt sein ge-

bührendes Lob. Mit den poetischen Arbeiten hielt sich Herder nicht sehr lange auf, doch deutete er in wenigen, höchst bezeichnenden Worten das Gelingen in Form und Inhalt der einen, das Mangelnde in der anderen an. Es kam jetzt eine Reihenfolge von Arbeiten, über welche nicht viel, weder Gutes noch Böses, zu sagen war. . . . Wenn jetzt noch eine oder die andere Arbeit auf dem Tische liegen blieb, so galt dies mit Recht als die tiefste Beschämung.“ Sein Gesamturteil über seine Schulzeit in Weimar faſst Schubert in das Wort zusammen: „Ich würde Schulpforta jeder anderen Schule vorziehen; nur Weimar ist mir lieber“.

Schulpforta und Weimar, sie beide sind es unter allen Schulen vornehmlich gewesen, welche auf den weiteren Entwicklungsgang der deutschen Gymnasien im 19. Jahrhundert einen bestimmenden Einfluſs ausgeübt haben. Die Rollen verteilten sich dabei so: Während des ersten Menschenalters überwog Weimar in Norddeutschland und in Baden, Schulpforta in Süddeutschland und in Sachsen. Im Norden war durch die friedericianischen Reformen der Boden für Weimar bereitet, im Süden boten sich in der Hinterlassenschaft der Jesuiten und in den altwürttembergischen Einrichtungen die geeigneten Berührungspunkte mit Schulpforta. Während des zweiten Menschenalters rückt der Norden dem Typus von Schulpforta, der Süden dem von Weimar näher. Im Verlaufe unseres gegenwärtigen, des dritten Menschenalters, haben Nord und Süd auch in der Schulverfassung sich in einer höheren Einheit näher verbunden: das beste Erbteil von jenen beiden Schultypen, Altpfortas straffe Geisteszucht und Altweimars freie Geisteshöhe, sind in einen Verschmelzungsprozeſs eingetreten, dessen Elemente ihr Bindemittel in der Schaffenslust am Ausbau des Deutschen Reiches gefunden haben.

Bis 1840.

Die Sehnsucht nach dem Deutschen Reiche.

Friedrich Wilhelms III Wort: „Der Staat mufs durch geistige Kräfte ersetzen, was er an physischen verloren hat“ sprach die Losung aus, unter der nach dem Tilsiter Frieden die innere Wiedergeburt Preufsens und des deutschen Volksgeistes, die Vorbereitung auf die Befreiung Deutschlands von der Fremdherrschaft, sich vollzog. In volkserzieherischem Geiste entwarf der Freiherr vom Stein den Grundrifs zum Umbau der Staatsverfassung. Das Vaterland sollte zu einer lebendigen Macht im Herzen seiner Bürger werden. Nur wenn jeder Volksgenosse bereit und fähig ist, mit seiner Person für das Ganze einzutreten, kann der Staat zu seiner höchsten Leistungsfähigkeit gelangen und die ihm von der Vorsehung gestellten Aufgaben lösen. Zu dem Zweck mufs der Staat seinen Bürgern einen gesetzlich geordneten Anteil an der Verwaltung der öffentlichen Angelegenheiten gewähren. Die eigene Arbeit im Dienste des Gemeinwesens ist das wirksamste Mittel, den Gemeinsinn zu wecken und zu nähren. Was Stein mit der Selbstverwaltung, das erstrebte Scharnhorst mit der allgemeinen Wehrpflicht und der Berechtigung aller Befähigten zum Offiziersdienst. Nicht minder galt es, die wirtschaftlichen Kräfte des Volkes zu freierer selbständiger Entfaltung zu bringen. Der Bauer hörte auf erbunterthänig zu sein und erhielt seinen Besitz zum völligen Eigentum, der Zunftzwang machte der Gewerbefreiheit Platz.

Die Hauptsache jedoch, von der alles Gelingen abhing, blieb eine in den Tiefen des Geistes- und Gemütslebens sich vollziehende Wandlung. Auf ihr vornehmlich beruhte das Befreiungswerk, auf ihr die Hoffnung, daſs bei dem heranwachsenden Geschlecht die Mängel und Gebrechen nicht wiederkehrten, durch die man selbst in so schweres Unglück geraten war. Das Elend des Vaterlandes, das jeden einzelnen so hart betroffen, hatte die Menschen recht eindringlich empfinden lassen, welch hohes Gut sie gering geschätzt und welche Pflichten sie dem Vaterlande schuldeten. Die allgemeine Not hatte aber auch wieder beten gelehrt und das Bewuſstsein davon wieder erweckt, daſs das deutsche Volk ein christliches Volk ist. Fichtes kühne Mahnworte zur Deutschheit und Schleiermachers tiefinnerliche Reden über die Religion wirkten als mächtige Weckrufe. Arndts Geist der Zeit und seine Vaterlandslieder zündeten wie einst Luthers Sendschreiben und geistliche Lieder. Der Weichlichkeit von früher her begegnete Jahn mit der Übung mannhaften Turnens. Und als dann nun der „Aufruf an Mein Volk“ erging und der Freiheitsmorgen anbrach, da loderte das Feuer vaterländischer Begeisterung zu hellen, allgewaltigen Flammen empor und reinigte Deutschland von der Schmach. Konnte der Süden, wie es in der politischen Sachlage begründet war, auch erst später als der Norden sich am Kampfe beteiligen, so sind doch die beiden Kronprinzen von Bayern und von Württemberg, Ludwig und Wilhelm, allein schon ausreichend gewichtige Zeugen für die vaterländischen Gesinnungen, die dort ebenfalls vorhanden waren. Den gleichgestimmten Kreisen in den Rheinlanden lieh Görres schwungvolle Worte. Weit zurückgedrängt sahen sich diejenigen, welche in französischer Bildung wurzelnd, noch immer der französischen Geschmacksrichtung anhingen. Erst in der Zeit der nationalen Enttäuschungen, die den Freiheitskriegen folgte, gewannen die einseitigen Lobredner des Franzosentums, in gefährlichster Weise Heine und Börne, wieder vielfacheren Anklang. Unter den Angehörigen der Goetheschen Bildungsepoche waren nicht alle mehr jung genug, um den Geist der

neuen Zeit so lebhaft in sich aufnehmen zu können, daſs er sich mit ihren alten Idealen zu verschmelzen vermochte. Auch Goethe selbst blieb zu stark dazu von seinem universalen Humanitätsideal gefesselt. Die meisten Verehrer dieser Weltanschauung jedoch, die noch im besten Mannesalter standen, verbanden mit dem Antiken das Deutsch-Christliche in der Weise, daſs sie beides dem Reinmenschlichen gleichsetzten. Diese Richtung verkörperte sich sehr klar in Wilhelm von Humboldt. Sie hatte eine spekulativ-philosophische und poetisch-idealisierende Betrachtungsweise zur Voraussetzung. Die praktischer gearteten Naturen dagegen nahmen das Deutschtum und Christentum sehr viel realer. Das Deutschtum im Sinne von Hab und Gut gerade unseres Volks, von einem Eigenbesitz, den wir zu erhalten und zu mehren berufen sind, und das Christentum im Sinne seiner geschichtlichen Bezeugung, teils mit positiverer, teils mit rationalistischerer Auffassung. Auf einem solchen Standpunkt lieſs sich wohl ein ästhetisches Behagen an der Antike empfinden und ihr historisches Recht würdigen, konnte aber die Weltanschauung der Alten nicht die eigene sein. Stein, ein frommgläubiger Christ, ist das geistige Haupt dieser praktisch-idealgerichteten Männer, zu denen u. a. viele hohe preuſsische Beamte zählten.

Es sind hiermit zugleich die beiden Hauptrichtungen in unserem Zeitraume charakterisiert, die für die allgemeine Gestaltung des höheren Schulwesens in Betracht kommen. Deutsch beide, die einen aber in hellenischer Gewandung, die anderen in heimischer Tracht. Die ersteren gewannen die Herrschaft in den Unterrichtsbehörden und über die Gymnasien, die anderen muſsten mit abgesonderten Realschulen meist kommunaler Gründung einstweilen vorlieb nehmen. Es konnte nicht gut anders sein. Noch lebte Goethe, noch war der Hellenismus, die geistige Atmosphäre, durch die unsere junge klassische Dichtung soeben erst hindurchgegangen, ein Hauptbestandteil unserer ganzen höheren Bildung. Als Jünger Winckelmanns errichteten Schinkel in Berlin, Klenze in München ihre der Antike huldigenden Monumentalbauten. Dem Geisteszuge unserer groſsen Dichter folgend hatte F. A.

Wolf seine Altertumswissenschaft begründet, leitete Gottfried Hermann in Leipzig seine societas Graeca. Es gab auf den Universitäten so gut wie keine anderen fachwissenschaftlichen Seminare für Schulamtsbewerber, als, von den theologischen abgesehen, philologische. Es gab neben den Theologen fast keine anderen Schulmänner als klassische Philologen. Wolf hatte aus ihnen einen weltlichen Schulmannsstand überhaupt erst geschaffen. Philolog und Schulmann wurden mit der Zeit im gewöhnlichen Sprachgebrauch übereinstimmende Begriffe. Hinter den Philologen gingen wohl einige Mathematiker einher, Historiker und Naturwissenschafter von Fach kannte man unter den Lehrern aber noch auf lange hinaus zumeist nicht. Neuphilologen gar erst waren einstweilen auch auf den Hochschulen noch unbekannt. An deutscher Dichtung hatte man wohl seine Freude, eine Wissenschaft von deutscher Litteratur rang sich aber eben erst unter Führung der Brüder Grimm zum Dasein durch und aufserdem — ein sehr wichtiger Umstand — wollte man den Schülern nicht gemeine Nachdrucke in die Hand geben, so war die Anschaffung von Texten unserer deutschen Klassiker für sie eine viel zu teuere Sache. Auch Lesebücher boten noch keinen Ersatz. So fiel den Philologen das Schulzepter wohl wie von selbst zu.

Die Thatsache, dafs der Staat in immer durchgreifenderer Weise die Leitung des Schulwesens in seine Hand nahm, spricht sich zunächst in den Veränderungen aus, die die Aufsichtsbehörden erfuhren.

Mit der von Stein 1808 geschaffenen neuen Verfassung der obersten Staatsbehörden in Preufsen hörte das Oberschulkollegium zu bestehen auf und wurde durch eine zum Ministerium des Innern gehörige Sektion für den Kultus und den öffentlichen Unterricht ersetzt, mit deren zweiter Abteilung eine wissenschaftliche Deputation für den öffentlichen Unterricht verbunden werden sollte. Letztere trat 1810 in Wirksamkeit, zugleich mit zwei anderen in Breslau und in Königsberg. Während die Sektion die Verwaltungsgeschäfte zu führen hatte, sollten die Deputationen ihren praktischen und wissenschaftlichen Beirat bilden und die Prüfungen für

das höhere Lehramt abhalten. „Die vorzüglichsten Männer in allen Fächern, welche auf den öffentlichen Unterricht Einfluſs haben, werden zu Mitgliedern der Deputation bestimmt, selbst wenn sie abwesend sind“, war in dem Steinschen Gesetz gesagt. Diese Deputationen blieben jedoch nur bestehen bis zur Errichtung von Konsistorien für das Kirchen- und Schulwesen, deren jede Provinz eines unter dem Vorsitz des Oberpräsidenten erhielt. Für die Lehramtsprüfungen traten nunmehr an Stelle der Deputationen die wissenschaftlichen Prüfungskommissionen. Im Jahre 1817 wurde ein eigenes Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten gebildet, wegen der „Würde und Wichtigkeit der geistlichen und der Erziehungs- und Schulsachen“, wie der König erklärte. Bei den Provinzialbehörden erlangte die Verwaltung des höheren Schulwesens dadurch eine gröſsere Selbständigkeit, daſs die hierauf bezüglichen Geschäfte der Konsistorien an eine besondere Abteilung, die Provinzialschulkollegien, übergingen. Im Ministerium sowohl wie in den Provinzialschulkollegien wirkten Schulmänner als technische Räte. Zwischen den Provinzialschulkollegien und den Leitern der Schulen ist der Geschäftsgang entweder, wie bei den meisten königlichen Anstalten, ein unmittelbarer, oder, wie bei den städtischen und stiftischen, ein für verschiedene Angelegenheiten durch das Mittelglied der Magistrate, Schuldeputationen, Kuratorien und Schulkommissionen sich vollziehender. Das Patronatsrecht schlieſst die Befugnis zur Wahl der Lehrer in sich, doch nahm mit der Zeit die Regierung die Bestätigung ganz allgemein für sich in Anspruch.

Von den anderen Staaten des jetzigen Deutschen Reiches erhielt in diesem Zeitraum nur Sachsen ein eigenes Kultusministerium. Sonst führten die Departements des Innern, oder in den kleineren Staaten die Landesregierung die Oberaufsicht. Die als Ministerialabteilung oder als besonderes Kollegium organisierten Schulverwaltungsbehörden erscheinen teils verbunden mit Kirchenbehörden, wie der Oberste Kirchen- und Schulrat in Bayern, teils stehen sie für sich allein, wie das Oberschulkollegium in Hannover, der Studienrat in Württem-

berg, der Oberstudienrat in Baden und, in Ermangelung einer ständigen Behörde, 3 Direktoren als begutachtende Oberschulkommission für Gymnasialangelegenheiten in Kurhessen. In den Aufsichtsbehörden, namentlich der gröfseren Staaten, sind die Schulmänner in der Regel vertreten, vielfach aber den Theologen und Juristen, z. T. auch den Universitätsprofessoren gegenüber nur recht schwach. Rein fachmännisch erfolgte die Leitung der Schulangelegenheiten in Hannover, wo ein im preufsischen Dienst vordem erprobter Schulmann, Friedrich Kohlrausch, an der Spitze des mit ausgedehnten Befugnissen ausgestatteten Oberschulkollegiums stand. Einen Vorzug genofs die Schulverwaltung der kleineren Staaten darin vor Preufsen, dafs sie weniger Instanzen nötig machte.

Eine fast vollständige Übereinstimmung ergab sich in Deutschland in Bezug auf die Einführung der Maturitätsprüfung. Der Form nach gestaltete sie sich fast überall nach Preufsens Vorgang als ein an den Gymnasien abgehaltenes Abiturientenexamen, in Württemberg wurde sie dagegen von allen Bewerbern vor einer Centralkommission in Stuttgart abgelegt. Die nicht unerheblichen Unterschiede, welche die einzelnen Staaten in betreff der geforderten Leistungen aufwiesen, entsprangen notwendig aus der Verschiedenheit der Lehrverfassung.

Die zielweisende Persönlichkeit für die preufsischen Gymnasien in diesem Zeitraum ist Wilhelm von Humboldt. Den ganzen Kreis menschenbildender Wissenschaft und Kunst hatte er, der nahe Freund Schillers und Goethes, durchmessen, an seinem eigenen Selbst ein Künstler der Menschenbildung. In Rom, wo er in nahezu völliger sorgenfreier Mufse dem Studium und Genufs des Schönen sich widmete, erreichten ihn die erschütternden Nachrichten von Preufsens Fall. Der preufsische Edelmann erwachte in ihm. Vordem nur den Geisterstaat in Deutschland schätzend, nahm er jetzt, als von Königsberg aus der Ruf seines Königs zur Übernahme der Sektion für Kultus und Unterricht an ihn erging, die Bürde des Amtes freudig auf sich, um dem Vaterland zu weihen, was er an Bildung sein nannte. Wie Steins Amtsführung an der

Spitze der Regierung hat auch die seine auf diesem Posten wenig über ein Jahr gewährt. Aber diese kurze Spanne Zeit genügte auch bei ihm, um Dauerndes zu schaffen. Einem Leuchtturm gleich erhob sich hellstrahlend und festgefügt sein gröfstes Werk, die Berliner Universität. Nicht als eine neue Landesuniversität sollte sie zu den vorhandenen hinzutreten, sondern, engverbunden mit den Akademieen der Wissenschaften und Künste sowie den anderen höchsten Bildungsinstituten, den Brennpunkt für das gesamte höhere Geistesleben der Nation bilden. Humboldt führt darüber in seinen Denkschriften an den König aus: „Weit entfernt, dafs das Vertrauen, welches ganz Deutschland ehemals zu dem Einflusse Preufsens auf wahre Aufklärung und höhere Geistesbildung hegte, durch die letzten unglücklichen Ereignisse gesunken sei, so ist es vielmehr gestiegen. Man hat gesehen, welcher Geist in allen neueren Staatseinrichtungen Ew. Königl. Majestät herrscht und mit welcher Bereitwilligkeit, auch in grofsen Bedrängnissen, wissenschaftliche Institute unterstützt und verbessert worden sind. Ew. Königl. Majestät Staaten können und werden daher fortfahren von dieser Seite den ersten Rang in Deutschland zu behaupten und auf seine intellektuelle und moralische Richtung den entschiedensten Einfluſs auszuüben.“ An anderer Stelle gedenkt er dann noch besonders des Schutzes, welcher der gesamten deutschen Sprache und Litteratur durch die neue Gründung gewährt werde, in einem Zeitpunkte, wo vieles ihr unausbleibliches Verderben drohe. Das erste Verzeichnis der Vorlesungen führte unter den Ordinarien auf: Schleiermacher, Savigny, Hufeland, Fichte, Böckh, Wolf, unter den lesenden Mitgliedern der Akademie Niebuhr. Im zweiten Semester trat K. F. Eichhorn den ersteren hinzu. Als Ratgeber bei den Gymnasialangelegenheiten stand Wolf vornehmlich Humboldt zur Seite. An der Vertiefung der Grundidee von Wolfs Altertumswissenschaft hatte Humboldt einen näheren Anteil gehabt. Wolf verstand darunter: „den Inbegriff der Kenntnisse und Nachrichten, die uns mit den Handlungen und Schicksalen, mit dem politischen, gelehrten und häuslichen Zustande der Griechen und Römer, mit ihrer

Kultur, ihren Sprachen, Künsten und Wissenschaften, Sitten, Religionen, Nationalcharakteren und Denkarten bekannt machen, dergestalt, daſs wir geschickt werden, die von ihnen auf uns gekommenen Werke gründlich zu verstehen und mit Einsicht in ihren Inhalt und Geist, mit Vergegenwärtigung des altertümlichen Lebens und Vergleichung des späteren und des heutigen zu genieſsen.“ Humboldt hatte in seiner Skizze über die Griechen, die aus den im Verkehr mit Wolf empfangenen Anregungen hervorgegangen war, die „Bildung des schönen menschlichen Charakters“ als Ziel und Ergebnis des Studiums der Griechen hingestellt. Um Menschen zu erziehen, die ihrem Vaterland das würden, was die Griechen dem ihrigen gewesen, wies Humboldt der Beschäftigung mit griechischer Sprache und Litteratur den vornehmsten Platz im Gymnasialunterricht an. Die alten Sprachen wollte er an keiner höheren Schule missen und sprach sich daher gegen besondere Realschulen aus. Seinem allgemein deutschen Standpunkt entsprach es, wenn er die bedingungslose Aufhebung des Verbotes für Landeskinder, auſserpreuſsische Schulen und Universitäten zu besuchen, erwirkte. Humboldts erste und einzige gröſsere gesetzgeberische Maſsnahme für das höhere Schulwesen liegt in dem Edikt von 1810, betreffend die Einführung einer allgemeinen Prüfung der Schulamtskandidaten, eines „examen pro facultate docendi“ vor. Es verfolgte den Zweck, in einheitlicher Weise für den ganzen Staat Vorsorge zu treffen, daſs nur wissenschaftlich Befähigte zum höheren Lehramt gelangten. Es haben sich daher der Prüfung zu unterziehen „alle künftigen Lehrer an solchen öffentlichen Königl. und Patronatsschulen und Erziehungsanstalten, welche die Befugnis haben, Schüler zur Universität zu entlassen“, oder an solchen Schulen, welche auf die zweite und dritte Klasse jener vorbereiten. Gefordert werden von allen Kandidaten philologische, historische und mathematische Kenntnisse. Eine Probelektion schlieſst sich an. Promovierte haben nur diese abzuhalten. Andere Ausnahmen finden nur bei „ausgezeichneten Ausländern“ statt. Bezüglich des Volksschulwesens stand Humboldt auf Pestalozzischem Boden.

In der Begeisterung für das Griechentum stimmte Süvern, der unter Humboldts Verwaltung die Leitung der Sektionsabteilung für Unterricht übernommen und schon jenes Edikt ausgearbeitet hatte, mit seinem Vorgesetzten überein, doch ist in ihm mehr politisch-vaterländische Ader. Von Süvern rührt nächstdem die Ausarbeitung der Instruktion von 1812, die Reifeprüfung betreffend, her. Mit dem Erlafs der Instruktion erhielt der Grundgedanke des Edikts von 1788, Entlassungsprüfungen vor dem Abgang zur Universität zu veranstalten, seine erneute Anerkennung. Der grofsen Verschiedenheit in der bisherigen Handhabung der Prüfung wollte die Instruktion durch genauere Umgrenzung steuern. Die alten Sprachen, Geschichte und Mathematik werden für die Hauptstücke erklärt. Wer in ihnen bestanden, erhielt Nr. I, ein Zeugnis der unbedingten Tüchtigkeit, wer wenigstens in einem derselben befriedigt hatte, Nr. II, ein Zeugnis der bedingten Tüchtigkeit, wer auch das nicht geleistet, Nr. III, ein Entlassungszeugnis mit der Bescheinigung der Untüchtigkeit. Nicht auf der Schule Vorbereitete hatten sich vor einer aus Universitätsprofessoren und Schulmännern zusammengesetzten Kommission einer Aufnahmeprüfung zu unterwerfen. Diese letztere Bestimmung und die Erlaubnis, auch mit Nr. III die Universität zu beziehen, erwies sich indessen nach den darüber gesammelten Erfahrungen als eine zu weite Masche, durch die noch immer zu viel Untaugliche zur Immatrikulation gelangten. Alle zu Entlassungsprüfungen berechtigten Anstalten hatten fortan zur Unterscheidung von anderen Schulen den Namen Gymnasium zu führen.

Wie diese zur Universität entlassenden Anstalten nun alle übereinstimmend Gymnasium hiefsen, so sollten sie nun auch behufs Erzielung gleichmäfsiger Prüfungsleistungen einen gemeinsamen Lehrplan annehmen. Mit der Aufstellung des Allgemeinen Lehrplans von 1816 betrat die preufsische Unterrichtsverwaltung einen für sie neuen Weg, bei dessen weiterer Verfolgung sie dahin gelangte, das Durchschnittsmafs in den Lehrerfolgen aller Gymnasien zu erhöhen, während es anderseits sich dabei nicht verhüten liefs, dafs manche aus

der Individualität entspringende Kraft beeinträchtigt wurde. Diese Empfindung sprach sich denn auch bei der leitenden Behörde darin aus, dafs sie den Lehrplan nicht publizierte, sondern nur zur allgemeinen Richtschnur den Beteiligten zustellte. In dem auf 10 Jahre berechneten Lehrgang des Süvernschen Planes erhielten Latein 76, Griechisch 50, Deutsch 44, Mathematik 60, Naturwissenschaften 20, Geschichte und Geographie 30, Religion 20, Zeichnen 12, Kalligraphie 8 Wochenstunden. Die Ordnung der Gegenstände hielt sich in der angegebenen Reihenfolge. Jede Klasse hatte 32 Lehrstunden. Griechisch war Pflichtfach, obwohl die Gründung von Bürgerschulen nicht in der Absicht lag. Turnen blieb freiwilliger Beteiligung empfohlen, Französisch dem Privatunterricht überlassen. Nach den infolge der Ermordung Kotzebues durch Sand abgehaltenen Karlsbader Konferenzen wurde jedoch alles Turnwesen streng verboten. Nur „gymnastische Übungen“ ohne alles besondere turnerische Zubehör gestattete die Regierung fortan noch den Schulen, insbesondere den Alumnaten.

Da der Lehrplan keine unbedingt bindende Kraft erhalten hatte, so blieb zunächst als allgemein gültiger Rahmen nur die Instruktion von 1812 über die Reifeprüfung und damit den einzelnen Anstalten noch mancherlei Spielraum. Auch Französisch wurde gelehrt, gewann aber erst nach der Julirevolution die Unterstützung des Ministeriums wieder. Die ebenfalls späterhin erfolgte Wiederaufnahme der philosophischen Propädeutik in den allgemeinen Lehrplan geht auf den Einfluſs Hegels zurück.

Unter Altenstein, dem ersten preufsischen Kultusminister, ging die Bearbeitung der Gymnasialangelegenheiten aus Süverns Händen in die von Johannes Schulze über, um in ihnen fast ein Vierteljahrhundert zu verbleiben. Als ehemaliger Schüler von Kloster-Berge, einer der Musteranstalten aus Friedrichs Zeit, und als früherer Lehrer in Weimar verband er in seiner Person die friedericianischen mit den Herderschen Überlieferungen. Als Student in Halle hatte er von Wolf und Schleiermacher tiefe Eindrücke wissenschaftlicher und nationaler Art empfangen, als Schulrat in Koblenz im Gneisenau-

schen Kreise enge Freundschaften geschlossen. Litterarisch beschäftigte ihn vorzüglich die Herausgabe von Winckelmanns Werken. Eine allseitig empfängliche, warmempfindende, geistatmende und lebensprühende Natur von opferfreudiger Idealität der Gesinnung. Den Geist der Jugend zu wecken durch das Edelste, was der Geist geschaffen, das war sein Ziel. Die Werke der Alten galten auch ihm hierfür als das vornehmste Bildungsmittel.

Direktor Meineke, damals in Danzig, hatte an seinem Gymnasium eine Einrichtung getroffen, wonach die Schüler in den 3 oberen Klassen von je zweijährigem Kursus zur Privatlektüre griechischer und lateinischer Schriftsteller in planmäfsigem Anschlufs an die Klassenlektüre angehalten wurden. Jeder Abiturient mufste hiernach in der Klasse oder zu Hause gelesen haben: die ganze Ilias und Odyssee, mehrere Stücke des Äschylus, Sophokles und Euripides, 4 Bücher Herodot, 2 Bücher Thucydides, die Anabasis, mehrere Lebensbeschreibungen Plutarchs, Demosthenes' Kranzrede, Platos Phädon; Virgil ganz aufser den Georgica, Horaz ganz, Ovids Metamorphosen ganz, mehreres aus den Elegikern, Caesar bell. gall. und bell. civ., 5 bis 6 Bücher Livius, Sallust ganz, Tacitus' Annalen, Ciceros Reden z. T., von seinen philosophischen Schriften de amicitia, de senectute, de officiis, de divinatione, de natura deorum, die Tusculanen. Das Ministerium hielt diese Einrichtung für sehr zweckmäfsig und erliefs an die Konsistorien eine Verfügung, die Direktoren und Lehrer ihres Bezirks damit bekannt zu machen und sie anzuweisen, eine ähnliche Einrichtung alsbald bei sich zu treffen.

Behufs strenger Konzentration aller Lehrfächer um den klassischen Unterricht und zugleich aus allgemein erziehlichen Rücksichten hatte man etwas früher schon das Fachsystem durch das Klassensystem wieder ersetzt und das Klassenordinariat eingeführt.

Eine Eingabe der Schlesischen Stände, dahin gehend, 1. den Unterricht in den Gymnasien mehr nach den Bedürfnissen der nicht studierenden Schüler einzurichten

und zu dem Ende 2. den Unterricht in der Mathematik und in den Naturwissenschaften vom Anfange an mit gleichem Vorzuge und gleicher Gründlichkeit wie den Sprachunterricht zu behandeln; 3. das Klassensystem abzuschaffen und in jeder Wissenschaft certieren zu lassen; 4. die neueren Sprachen mehr zu berücksichtigen, und 5. die Maturitäts-Zeugnisse mehr mit Rücksicht auf den Umfang der Kenntnisse im allgemeinen, als auf die in den alten Sprachen zu erteilen, lehnte das Ministerium ab.

Die Zielpunkte, welche das Ministerium Altenstein dem Gymnasialunterricht steckte, hat es gesetzgeberisch in dem Reglement für die Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler von 1834 bekannt gegeben. Abweichend von der Instruktion von 1812 bestimmt das Reglement: „Jeder Schüler, welcher sich einem Berufe widmen will, für den ein drei- oder vierjähriges Universitätsstudium vorgeschrieben ist, mufs sich vor seinem Abgange zur Universität, er mag eine inländische oder ausländische Universität besuchen wollen, einer Maturitätsprüfung unterwerfen, und zwar ohne Unterschied, ob er seine Vorbereitung auf einer öffentlichen inländischen oder auswärtigen Schule oder durch Privatlehrer erhalten hat.“ Also kein Ersatz der Abgangsprüfung mehr durch eine Aufnahmeprüfung. Sodann Fortfall der drei Grade; an ihrer Statt nur eins von beidem: reif oder nicht reif. Gegenstände der Prüfung bilden: Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Französisch (in Posen aufserdem Polnisch, für künftige Theologen und Philologen Hebräisch); Religionslehre, Geschichte und Geographie, Mathematik, Physik, Naturbeschreibung und philosophische Propädeutik. „Der Mafsstab für die Prüfung kann und soll derselbe sein, welcher dem Unterricht in der obersten Klasse der Gymnasien und dem Urteile der Lehrer über die wissenschaftlichen Leistungen der Schüler dieser Klasse zum Grunde liegt, und bei der Schlufsberatung über den Ausfall der Prüfung soll nur dasjenige Wissen und Können und nur diejenige Bildung der Schüler entscheidend sein, welche ein wirkliches Eigentum derselben geworden ist.“ Die schriftlichen Arbeiten bestehen in einem

deutschen Aufsatz, einem lateinischen Extemporale, einem lateinischen Aufsatz, einer Übersetzung aus einem in der Schule nicht gelesenen griechischen Dichter oder Prosaiker ins Deutsche, einem französischen Extemporale, einer mathematischen Arbeit, und zwar entweder der Lösung von zwei geometrischen und zwei arithmetischen Aufgaben, oder einer „nach bestimmten, vorher anzugebenden Rücksichten geordneten Übersicht und Vergleichung zusammengehöriger mathematischer Sätze.“ Die mündliche Prüfung erstreckt sich auf alle obengenannten Prüfungsgegenstände. Im Deutschen kommen in Betracht: allgemeine Grammatik, Prosodie und Metrik, Bekanntschaft mit den Hauptepochen der Litteraturgeschichte und mit einigen Werken der vorzüglichsten Schriftsteller; im Lateinischen sind gelesene und nichtgelesene Stellen aus Cicero oder Sallust, Livius, Virgil, Horaz zu übersetzen und in lateinischer Sprache grammatisch und sachlich, unter Bezugnahme auf die Privatlektüre zu erklären; im Griechischen werden gelesene oder nichtgelesene Stellen aus einem leichteren Prosaiker oder dem Homer vorgelegt und hieran grammatische, geschichtliche, mythologische und kunstgeschichtliche Fragen geknüpft; im Französischen dienen zur Übersetzung und Erklärung Stücke aus klassischen französischen Schriftstellern und ist hierbei Gelegenheit zum Sprechen zu bieten; in der Religionslehre wird verlangt die Kenntnis der christlichen Glaubens- und Sittenlehre, Bekanntschaft mit den Hauptmomenten der Kirchengeschichte, dem allgemeinen Inhalt der Heiligen Schrift und Geübtheit im Verständnis des neutestamentlichen Urtextes; in der Mathematik handelt es sich um „Fertigkeit in den Rechnungen des gemeinen Lebens nach ihren, auf die Proportionslehre gegründeten Prinzipien, Sicherheit in der Lehre von den Potenzen und Wurzeln und von den Progressionen, ferner in den Elementen der Algebra und der Geometrie, sowohl der ebenen, als körperlichen, Bekanntschaft mit der Lehre von den Kombinationen und mit dem binomischen Lehrsatze, Leichtigkeit in der Behandlung der Gleichungen des ersten und zweiten Grades und im Gebrauch der Logarithmen, eine geübte Auffassung in der ebenen Trigonometrie und hauptsächlich eine

klare Einsicht in den Zusammenhang sämtlicher Sätze des systematisch geordneten Vortrages"; in der Geschichte kommt es an auf eine deutliche Übersicht des ganzen Feldes der Geschichte und eine genauere Kenntnis der alten, besonders der griechischen und römischen, sowie der deutschen und preußischen Geschichte, in der Geographie auf „ein genügendes Wissen von den Elementen der mathematischen und physischen Geographie, sowie von dem gegenwärtigen politischen Zustande der Erde"; in der Naturbeschreibung ist darzuthun eine „Kenntnis der allgemeinen Klassifikation der Naturprodukte, Übung im Beschreiben derselben und Bildung der Anschauung für dieses Gebiet", in der Physik „deutliche Erkenntnis der Hauptgesetze der Natur", namentlich der elementar-mathematisch zu erweisenden; die Prüfung in der philosophischen Propädeutik umfaßt die Anfangsgründe der empirischen Psychologie und der Logik. Um die Prüfung sorgfältig vorzunehmen, dürfen nie mehr als höchstens 12 Prüflinge an einem Tage an die Reihe kommen. Der Umfang der Prüfung bei jedem einzelnen hängt davon ab, wie seine schriftlichen Arbeiten ausgefallen sind, und ob er in einem Gegenstande die Möglichkeit besitzt, sich besonders auszuzeichnen. Die Leitung der Prüfung steht dem Vorsitzenden der Prüfungskommission, dem Kommissarius des Königl. Provinzialschulkollegiums, zu, die Prüfung geschieht durch die Lehrer der obersten Klasse. Bei der Feststellung der Schlußurteile in den einzelnen Gegenständen fallen auch die Klassenleistungen ins Gewicht. Um „der freien Entwicklung der Anlagen nicht hinderlich zu werden", ist das Zeugnis der Reife auch dann nicht zu versagen, wenn der Prüfling nur im Deutschen und im Lateinischen den Forderungen vollständig entsprochen, außerdem aber entweder in den beiden alten Sprachen oder in der Mathematik bedeutend mehr als das Geforderte geleistet hat. In besonderen Fällen können statt dieser Mehrleistungen auch die in zwei anderen, mit dem künftigen Beruf in näherer Beziehung stehenden Prüfungsgegenständen als Ausgleichung für mangelhafte Kenntnisse in den anderen Fächern betrachtet werden. Die Entscheidungen der Prüfungs-

kommission erfolgen durch Stimmenmehrheit. Der Königl. Kommissarius kann, im Falle er überstimmt wird, Berufung an das Provinzialschulkollegium einlegen. Die Prüfungsarbeiten und Akten gehen zur Begutachtung an die Provinzialschulkollegien und die wissenschaftlichen Prüfungskommissionen, und von da, mit den erforderlichen Weisungen versehen, an die Anstalten zurück. Mit dem Zeugnis der Nichtreife Entlassene dürfen auf inländischen Universitäten nur in einem besonderen Album und nur für ein bestimmtes Fach der philosophischen Fakultät inskribiert werden. Die Berechtigung zum Erwerb akademischer Grade, zur Zulassung zu den höheren Staatsprüfungen und zum Genuſs öffentlicher Stipendien und Benefizien besitzen sie nicht. Nichtgeprüfte dürfen nur mit besonderer ministerieller Erlaubnis immatrikuliert werden, ebenfalls jedoch ohne Anspruch auf weitergehende Rechte.

Unter den in die Öffentlichkeit getretenen Anfechtungen, welche die Anforderungen des Ministeriums Altenstein an die Gymnasialbildung noch in der Zeit Friedrich Wilhelms III erfuhren, gewannen die des Medizinalrats Lorinser in seiner Schrift „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen“ die gröſste Bedeutung. Unter Bezugnahme namentlich auf Hufeland sprach er seine Überzeugung dahin aus, es zeige sich ein krankhafter Zug im Nervensystem der Gegenwart, der in den allgemeinen Lebensumständen seinen Grund habe, doch aber durch unser Schulsystem stark befördert werde. Die Schüler würden geistig überbürdet und körperlich vernachlässigt. Die Überbürdung erfolge sowohl durch den Umfang als durch die Art des Unterrichts. Der Schaden bestehe fürs eine in dem Zuviel an Unterrichtsgegenständen, an Unterrichtszeit und an häuslichen Aufgaben, und fürs andere in der Überbildung des Intellekts und der daraus sich ergebenden Verkümmerung der anderen Seelenkräfte. Die herrschende Methode begünstige die Rezeptivität zum Nachteil der Produktivität.

Die Fortentwicklung unserer deutschen Schulgesetzgebung hat Lorinser Recht gegeben in Bezug auf die von ihm verlangte bessere Fürsorge für die körperliche Kräftigung, sowie die Herabsetzung des Zeitmaſses für die geistige Arbeit und die

Einschränkung der Zielforderungen der Schulen an den Umfang der Kenntnisse. Auch ist unser Lehrverfahren in fortschreitender Annäherung an das Ziel begriffen, den Unterricht dem inneren Entwicklungsgesetz der Seele gemäfs zu gestalten. Worin Lorinser gefehlt, in der Berufung auf extreme und unbelegt gelassene Beispiele, darin ist er sofort von vielen aus der grofsen Zahl der über ihn heftig aufgeregten Zeitgenossen zurechtgewiesen worden.

König Friedrich Wilhelm III gehörte nicht zu denen, welche Lorinsers Ausführungen für Phantasiegebilde ansahen, sondern forderte vom Minister Bericht ein nebst Verbesserungsvorschlägen. Das hieraus hervorgegangene Cirkular-Reskript von 1837 führte zur Aufstellung eines allgemein verbindlichen Lehrplans:

Lehrgegenstände	Prima	Sekunda	Tertia	Quarta	Quinta	Sexta
Lateinisch	8	10	10	10	10	10
Griechisch	6	6	6	6	—	—
Deutsch	2	2	2	2	4	4
Französisch	2	2	2	—	—	—
Religionslehre	2	2	2	2	2	2
Mathematik	4	4	3	3	—	—
Rechnen und geometrische Anschauungslehre	—	—	—	—	4	4
Physik	2	1	—	—	—	—
Philosophische Propädeutik	2	—	—	—	—	—
Geschichte und Geographie	2	3	3	2	3	3
Naturbeschreibung	—	—	2	2	2	2
Zeichnen	—	—	—	2	2	2
Schönschreiben	—	—	—	1	3	3
Gesang	—	—	2	2	2	2
	30	30	32	32	32	32
Hebräisch für die künftigen Theologen	2	2				

Aufserdem ordnete das CR. an: Die Aufnahme in die unterste Gymnasialklasse soll von jetzt an nicht vor dem 10. Lebensjahre erfolgen; die gesetzliche Zahl von 32 Wochenstunden darf unter keiner Bedingung überschritten werden; die Privatlektüre darf in keinerlei Art erzwungen werden; der Kursus in den drei unteren Klassen beträgt je 1 Jahr mit jährlicher Versetzung, in den drei oberen je 2 Jahre; geregelte körperliche Übungen sind an allen Gymnasien gestattet und wünschenswert, verpflichten jedoch nicht zur Teilnahme.

Die dem Weimarschen Vorbild entsprechende Zielnahme des preufsischen Gymnasiums auf eine allen Hauptgebieten des höheren Geisteslebens der Nation gemäfse Gesamtvorbildung blieb ihm auch nach diesen zuletzt getroffenen Mafsnahmen erhalten. Ebenso bewährte aber auch die davon abweichende, in einem enger umschlossenen Beschäftigungskreise das bessere Übungsfeld für die Jugend erblickende alte Pfortasche Richtung ihre Lebenskraft. Und während die Einwirkungen des preufsischen Systems sich durch Hannover und Hessen hindurch bis nach Baden hinein ausdehnten, gelang Alt-Pforta unter Hülfeleistung von Sachsen und Württemberg her die Eroberung von Bayern. Es geschah unter der Führung von Friedrich Thiersch, dem Hauptvertreter der klassischen Philologie an der Münchener Universität, einem der ausgezeichnetsten Zöglinge Pfortas und Lieblingsschüler von Gottfried Hermann.

Die Lage der Dinge in Bayern war für diese Besitznahme in mehr als einer Beziehung günstig. Schon durch die Auflösung des Jesuitenordens hatte die Verfassung des altbayerischen Schulwesens eine Lockerung erlitten. An die Stelle des Schulregiments der Jesuiten trat das der absoluten Staatsgewalt. Das an der Centralstelle gutgeheifsene System mufste von allen Schulen des Landes gleichmäfsig befolgt werden. Die Entschlüsse an der Centralstelle aber unterlagen notwendig dem Einflufs der allgemeinen politischen Verhältnisse und machten deren vielfachen Wandel in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts mit durch. Nach

den Säkularisationen von 1803 brachte sich die in den fränkischen Hochstiftern gepflegte feinere und freiere Bildung der Aufklärungszeit im Schulsystem des Staates zur Geltung. Es ist der Wismayersche oder Montgelassche Lehrplan von 1804, der auf diesen Bildungsgrundsätzen ruhend eine in drei Triennalstufen sich erhebende Einheitsschule aufbaut. Die Sachlage änderte sich, als Bayern mit dem Erwerb der fränkischen Markgrafschaften sich grofse protestantische Landesteile einverleibte, mit ihnen Nürnberg und die Universität Erlangen. Der schulpolitische Reflex hiervon ist der allgemeine Schulplan von 1808, der Niethammersche. Das Herz des Verfassers hing an den klassischen Studien, im besonderen am Griechischen. Die von der Jesuitenzeit her vorhandenen drei Stufen des Lehrgangs bleiben auch jetzt bestehen, sie verwandeln sich aber aus den Wismayerschen einheitlichen Triennalkursen in eine Primär-, eine Sekundärschule und ein Studieninstitut, in der Art, dafs nur die Primärschule allen gemeinsam blieb, auf jeder der beiden höheren Stufen aber zur besseren Reinhaltung der klassischen Studien eine Realanstalt neben das Gymnasium trat: eine Realschule neben das Progymnasium in der Sekundärschule, ein Realinstitut (polytechnische Schule) neben das Gymnasium in der Studienanstalt. Hiergegen erfolgte zur Zeit der Restauration, erst stückweise, und dann umfassender in der Revidierten Studien-Ordnung von 1824, dem sogenannten Miegschen Lehrplan, eine altbayerische Reaktion, die sich dem Schulsystem der Jesuiten wieder näherte, indem sie die obersten Gymnasialklassen durch ein dem alten philosophischen Kursus in seinem Studiengang ähnliches Lyceum ersetzte und damit das klassische Studium beschränkte, aufserdem aber auf die Behandlung der Religionslehre wieder gröfseren Nachdruck legte. An den protestantischen Gymnasien behauptete sich jedoch der dort altüberkommene Lehrbetrieb thatsächlich in seinem Besitzstand. Männer wie der Portenser Döderlein in Erlangen und der Württemberger Roth in Nürnberg arbeiteten damit Friedrich Thierschs Werk in wirksamer Weise vor. Für die allgemeineren Wünsche setzten die Humanisten ihre Hoffnung auf

die Thronbesteigung des Kronprinzen Ludwig. Der Übergang Bayerns in eine konstitutionelle Monarchie hatte an der Schulgewalt der Regierung, abgesehen vom Geldbewilligungsrecht des Landtags, wenig geändert, so daſs die Entscheidung in der Hauptsache nach wie vor von der Entschlieſsung des Herrschers abhing. Ging König Ludwigs persönliche Geschmacksrichtung nach dem klassischen Ideal hin, so leistete zugleich das groſse Zeitereignis, der Freiheitskrieg der Hellenen, den Wünschen der Humanisten beträchtlichen Vorschub.

So erhielt der auf Grund einer Vorlage von Friedrich Thiersch im Schoſse einer Spezialkommission beratene und festgestellte Schulplan von 1829 die Genehmigung des Königs. Dieser Thierschsche Schulplan ist die charakteristischste Neuausprägung des vom 16. Jahrhundert geschaffenen Schulsystems und kann am besten als allgemeiner Typus für das höhere Schulwesen unseres Zeitraums in Sachsen, Bayern und Württemberg dienen, da er das Gymnasium nach altpförtnerischem und die Lateinschule nach altwürttembergischem Muster auf dem Kolonialboden Bayerns einrichtete. Die vorgefundenen philosophischen Lycealklassen überweist Thiersch dem Gymnasium und damit den klassischen Studien, die bisherigen untersten Klassen trennt er dagegen vom Gymnasium und vereinigt sie um des Latein willen mit den vorhandenen Vorbereitungsklassen zu einer eigenen Lateinschule. Das Latein habe bisher zu spät angefangen und zu wenig Stunden gehabt. Fortan sollen die Knaben auf der Lateinschule vom 8. Jahre an Latein lernen, die ersten 3 Jahre in je 16, die letzten 3 Jahre in je 12 von den 26 Wochenstunden, damit nicht mehr wie bisher, wo die Knaben erst mit dem 10. oder 12. Jahre zum Latein gelangten, „die Jahre, welche sie früher (in älterer Zeit) mit besonderem Gedeihen den Anfangsgründen der alten Sprachen widmeten, nun in einem deutschen Unterrichte vergeudet werden, welcher ehemals mit dem lateinischen zweckmäſsig verbunden war, und die alten Sprachen erst in einem Alter beginnen, wo ihre grammatischen Schwierigkeiten schon besiegt sein sollten.“ Der untere und der mittlere zweijährige Kursus erhalten jeder seinen alt-

württembergischen Präzeptor, einen Mann, von dem akademische Studien nicht verlangt werden, der aber in lateinischer Grammatik so sicher wie ein Prägstock muſs arbeiten können. Dem oberen Kursus stehen ein oder zwei Oberlehrer vor, die die Universität besucht haben sollen, ohne daſs sie darum Philologen von Fach geworden zu sein brauchten. Der obere unter ihnen ist zugleich Vorstand oder Rektor der lateinischen Schule. An Sprachen wird neben dem Latein vom 4. Schuljahr an Griechisch gelehrt, wovon jedoch Befreiung eintreten kann, und für künftige Theologen in Nebenstunden der beiden letzten Jahre Hebräisch. Eigene Lehrstunden für Deutsch sind nicht vorgesehen, „der Unterricht im Deutschen ist mit dem in den alten Sprachen genau und in der Art zu verbinden, daſs bei den schriftlichen Arbeiten im unteren Kursus besonders die Orthographie und Wortbildung berücksichtigt und in den beiden oberen bei der Übersetzung aus den alten Sprachen auch auf Zweckmäſsigkeit des Ausdrucks gesehen wird". Eine deutsche Grammatik und ein Lesebuch sollen die Schüler zur Hand haben. An Sachgegenständen treten nur Religion, bayerische Geschichte, Geographie, Arithmetik und Kalligraphie den Sprachen zur Seite.

An jedem Ort über 3000 Einwohner soll eine vollständige Lateinschule errichtet werden, an kleineren genügt das Vorhandensein einer zwei- oder einkursigen. Die Lateinschule — in den Städten lateinische Stadtschule — ist als einzige höhere Schule für die ihr zukommenden Altersstufen gedacht; betreffs der „sogenannten höheren Bürgerschulen" sei ja doch die Überzeugung fast allgemein, „daſs mit ihnen Mühe und Aufwand verloren war".

Über die Anordnung des 4 Klassen durchlaufenden Gymnasiallehrplans sagen die Motive: „In Anordnung des Unterrichts sind wir auf die alten Grundlagen der gelehrten Schulen zurückgegangen, nach welchen das Gymnasium auſser Studium der lateinischen und griechischen Litteratur in Verbindung mit der deutschen (für den künftigen Theologen auch des Hebräischen) noch Religionslehre, Mathematik und Geschichte nebst den das Studium der Litteratur erläuternden

Disciplinen der Metrik, Poetik, Rhetorik und Dialektik begreift, die Studien der Natur aber, als Naturgeschichte, Physik sowie der vollen philosophischen Wissenschaften den Universitäten anheimstellt, welche zu besuchen, seine Zöglinge bestimmt sind. Gegenüber einer Zeit grundloser Vielwisserei und Seichtigkeit, in welcher die Wissenschaft unter chaotischen Massen verworrener Kenntnisse zu verschwinden in Gefahr steht, scheint es vor allem nötig, die Jugend auf wenige und ihrer ganzen Anstrengung würdige Gegenstände zu sammeln, ihren Geist wie durch klassische Pflege, so durch die Lehre und Übung des Christentums zu stärken und ihn dadurch zu bewahren, dafs Übermafs und Zerstreutheit ebenso von ihm entfernt gehalten werde, wie Armut und Leerheit.“ Nicht in der Weise F. A. Wolfs legt Thiersch den Schwerpunkt des klassischen Unterrichts in die inhaltliche Erschliefsung des Altertums aus der Lektüre der Schriftsteller, sondern nach dem Vorgange Gottfried Hermanns in das Sicheinleben in Geistesgehalt und Form der Schriftsteller als solcher. Chrestomathieen sind daher ausgeschlossen. Darin, dafs sie dementgegengesetzt in Baden neben den Autoren vorgeschrieben waren, zeigt sich der Schwarzwald in sehr bezeichnender Art als eine Grenzscheide zwischen den zwei grofsen damaligen Schulgebieten in Deutschland. In der vierten, der obersten Klasse des bayerischen Gymnasiums, erscheinen neben den insgemein gelesenen Klassikern Plautus und Terenz, Äschylus und Euripides, in der 3. Klasse schon Pindar. Selbstverständlich fällt dem Lateinschreiben und -Sprechen ein grofses Gewicht zu, auch sollen in der Oberklasse die Lehrvorträge wenigstens z. T. lateinisch gehalten werden, dagegen wird die Versifikation hauptsächlich den beiden unteren Klassen überwiesen. Deutsch hat wie auf der Lateinschule nur im Geleit der alten Sprachen Zutritt. Die sprachlichen Übungen bestehen in den mündlichen und schriftlichen Übertragungen der alten Klassiker, sowie in freierer Bearbeitung des Gelesenen oder sonst Behandelten. Eine „Schulbibliothek deutscher Klassiker“, enthaltend „eine die einzelnen Gattungen der Prosa und Poesie umfassende Auswahl vorzüglicher deutscher

Werke nebst kurzer Übersicht der Geschichte der deutschen Litteratur" soll hergestellt werden und den Schülern zur eigenen Lektüre dienen. „Als praktische Übung in Bezug auf Metrik und Poetik" ist besonders in den beiden untern Klassen auch auf „Verfertigung deutscher Verse" zu halten. Die Weltgeschichte hörte nach der Anordnung des Schulplans mit dem Tode Ludwigs XIV auf. In der Mathematik geht das Lehrziel nicht über die Logarithmen und „Beispiele von den Körpern mit ebenen Flächen und aus der mathematischen Geographie" hinaus. Die Zahl der Wochenstunden beträgt mit Einschluſs des Hebräischen in jeder der 4 Klassen 26. Mit Ausnahme der Religionslehre und der Mathematik erteilt der Klassenlehrer den gesamten Unterricht. Französisch, Zeichnen, Gesang und Instrumentalmusik verbleibt besonders zu honorierendem Privatunterricht bei den damit beauftragten Lehrern. Freiwillige Turnübungen werden für den Sommer vorgesehen. Nach Pförtnerischem Brauch sollen in den beiden oberen Klassen auch umfassendere schriftliche Arbeiten angefertigt werden, doch nur einmal im Jahr, in einer vierzehntägigen halbstudienfreien Zeit. Im übrigen sind mehrmals schriftliche Arbeiten aus den verschiedenen Gegenständen zum Zwecke der Lokation anzufertigen. Neben der Lokation verbleibt es auch bei dem anderen altüberkommenen Anspornungsmittel, der Verteilung von Preisen, doch sollen sie nur noch in Preisebüchern, nicht mehr in Preisemedaillen bestehen. Ein Schluſszeugnis der Schule entscheidet über die Reife zur Universität. Nur wer vom Lehrerrat nicht für reif erachtet worden ist und doch zur Universität übergehen will, muſs sich einer Absolutorialprüfung vor der Gesamtheit der Gymnasialprofessoren und dem Scholarchat unterziehen.

Wenn auch nicht in allen ihren Einzelheiten, so hat sich doch die Thierschsche Schulordnung als Ganzes in Bayern bewährt, und ist die Grundlage für die späteren Veränderungen geblieben. Es erklärt sich dies vornehmlich daraus, daſs sie, weit entfernt einen Bruch mit der alten Tradition zu bedeuten, vielmehr in ihrer energischen Konzentration auf die alten

Sprachen sowohl mit dem System der ehemaligen Jesuitenschulen als mit dem der protestantischen Gymnasien des Landes zusammentraf und daher auch das zu ihrer Ausführung erforderliche geschulte Lehrerpersonal vorfand. Indessen kam es doch trotz der königlichen Genehmigung gleich nachher zu einer neuen Revision des Planes, woraus dann die Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien von 1830 hervorging, die in mehreren einzelnen Stücken eine Abweichung von der Fassung des Vorjahres aufweist. Es war dies ein, wenn auch nicht sehr erheblicher Erfolg der gegen den Thierschschen Humanismus vereinigt vorgehenden Gegner von beiden Seiten, der Anhänger der strengeren Jesuitentradition einerseits, und der Freunde der neuzeitlichen Bildung andererseits. Jene erreichten u. a. Vergünstigungen für Geistliche bei der Lehrerprüfung, diese die Erlaubnis für jeden Ort, statt der Lateinschule eine Realschule zu eröffnen. Aufserdem, von anderem zu geschweigen, verminderte die nun in Kraft tretende Schulordnung den Lehrgang der Lateinschule auf 4 Jahre, setzte die Zahl der Lateinstunden herab, führte in der Lateinschule durchweg, im Gymnasium in der untersten Klasse eigene Lehrstunden für das Deutsche ein, dehnte schon auf der Lateinschule den Geschichtsunterricht auf die allgemeine deutsche Geschichte und im Gymnasium bis in die neuste Zeit aus. Besondere Lyceen blieben neben der obersten Gymnasialklasse noch bestehen.

Die Absolutorialprüfung behufs Erlangung eines Reifezeugnisses fand fortan auf alle Schüler Anwendung. Die Anforderungen hielten sich in bescheidenen und z. T. nur angedeuteten Grenzen; man verlangte nur: schriftlich eine Übersetzung ins Lateinische, einen sprachrichtig und angemessen geschriebenen deutschen Aufsatz und die Lösung einiger mathematischer Aufgaben, mündlich eine Übersetzung und Erklärung von Abschnitten aus einigen in der Schule gelesenen Klassikern und „gute Kenntnisse“ aufserdem in den behandelten Lehrkursen.

Der Lehrplan ist nunmehr folgender:

A. Lateinschule.

Lehrgegenstände.	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	4. Kl.
Latein	12	12	10	10
Griechisch	—	—	6	6
Deutsch	2	4	2	2
Religion	2	2	2	2
Arithmetik	2	2	3	3
Geschichte	—	—	2	2
Geographie	2	2		
Kalligraphie	2	2	1	1
	22	24	26	26

B. Gymnasium.

Lehrgegenstände	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	4. Kl.
Latein	8	8	7	6
Griechisch	6	6	6	6
Deutscher Stil	2	—	—	—
Theorie der redenden Künste	—	2	2	2
Religionslehre	2	2	2	2
Geschichte nebst Geographie	3	3	3	4
Mathematik	3	3	4	4
			nebst mathem.-phys. Geographie	
	24	24	24	24

Die deutschen Gymnasien, die Gelehrtenschulen, wie sie in mehreren Ländern geradezu genannt wurden, konnten bei dem Entwicklungsgang, den ihre Lehrverfassung genommen, für sich allein dem Bildungsbedürfnis der mittleren und oberen Volksschichten je länger desto weniger genügen. Die ganze wirtschaftliche Lage Deutschlands machte die Erhöhung des Bildungsstandes auf neuzeitlicher Grundlage in den Kreisen unserer Geschäftswelt zu einem dringenden

und unabweisbaren Erfordernis. Schon die Unterrichtsausschüsse der drei ersten französischen Nationalversammlungen in der Revolutionszeit hatten für die Einrichtung eines naturwissenschaftlich-technischen Unterrichts an mittleren und höheren Lehranstalten umfassende Fürsorge getroffen und damit eine Grundlage geschaffen, auf welcher man in der Folgezeit, Schritt haltend mit dem immer ereignisreicher sich gestaltenden Siegeszuge der Naturwissenschaft und Technik, eifrig fortbaute. Wir standen zu Anfang des Jahrhunderts in diesen Unterrichtszweigen dahinter noch erheblich zurück. Namentlich England, aber auch Frankreich und Belgien waren uns in der Verwendung der Dampfmaschine zu Industriezwecken zuvorgekommen. Die napoleonischen Kriege, deren Schlachtfeld Deutschland vorzugsweise war, verursachten ein tiefes Sinken unseres Wohlstandes. Die Kontinentalsperre förderte durch den Ausschluſs der englischen Konkurrenz wohl einzelne deutsche Fabrikbetriebe, schädigte uns doch aber überwiegend durch die Unterbindung vieler Lebensadern des bisherigen Verkehrs. Noch schlimmer gestaltete sich unsere Geschäftslage, als nach der Aufhebung der Kontinentalsperre die lange angestaute Flut englischer Fabrikerzeugnisse sich über uns ergoſs. Um auf alle Fälle Absatz, wenn auch zunächst mit Schaden, zu finden, verkaufte England seine Waren zu Schleuderpreisen. Angesichts dieses Ernstes der wirtschaftlichen Lage reiften im Schoſse der preuſsischen Regierung die Entschlieſsungen, die zu der folgereichen Zollgesetzgebung von 1818 führten. Sie eröffnete dem inländischen Verkehr freie Bahn durch Beseitigung aller Binnenzölle im ganzen Umfang der Monarchie. Sie ging aber noch einen kühnen Schritt weiter. Ganz im Einklang mit dem Steinschen Grundgedanken, jeden Bürger des Staates zur selbständigen und vollen Entfaltung seiner Kräfte zu erziehen, sagte sich die Staatsregierung von dem noch überall herrschenden merkantilistischen Schutzzollsystem los und setzte den Eingangszoll für fremde Industrieerzeugnisse, Repressalien vorbehalten, auf den Höchstbetrag von 10 % vom Werte herab. Die Lehre Adam Smiths, die innerlich begrün-

dete wissenschaftliche Begleiterscheinung zu der für den Weltmarkt arbeitenden und auf ihn angewiesenen Dampfmaschine, hatte damit in Preufsen früher als in dem eigenen Vaterlande ihres Urhebers Eingang in die Wirklichkeit gefunden. Die Erwartung der preufsischen Staatsmänner, das übrige Europa zu dem System eines gemäfsigten Freihandels hinüberzuziehen, ging, wenn auch erst allmählich, in den nächsten Jahrzehnten vollkommen in Erfüllung. War nun aber auch dem Konsumenten und dem Handelsstande sofort mit dem leichteren Eingange fremder Waren gedient, so bestand doch die heilsame Folge für die Industrie, abgesehen von dem billigeren Bezug mancher Halbfabrikate, bis auf weiteres hauptsächlich nur in dem ihr damit gegebenen Sporn, ihre Anstrengungen zu verdoppeln, um sich anf dem erweiterten Kampfplatze zu behaupten. Ein solcher Antrieb zur höchsten Anspannung ihrer Kräfte war aber jetzt um so dringender geboten, wenn Deutschland auf dem mit dem schnellen Anwachsen der Bevölkerung zu ebenso schnell steigender Bedeutung gelangenden und durch die Begründung selbständiger Staaten geöffneten amerikanischen Markt sich nicht, wie einst bei der Besitznahme der neuen Welt, durch die anderen europäischen Staaten ausgeschlossen sehen wollte. Auch Ostasien begann schon in die europäische Handelsperspektive näher einzutreten. Und wie lange dauerte es noch, so durcheilte da draufsen in der Welt, Erdteile nähernd, völkerverbindend, der Dampfer den Ozean, das Dampfrofs die Länder. Deutschland mufste sich, wollte es nicht tief verarmen, auf den neuen Weltverkehr einrichten, mit Eisen und Kohle, den neuen Weltherrschern, rechnen lernen. Dazu aber war es nötig, dafs der deutsche Kaufmann und Gewerbtreibende eine viel höhere Stufe seiner allgemeinen und seiner Fachbildung erreichte. Lebende Sprachen, Landes- und Völkerkunde, mathematisch-naturwissenschaftliche Kenntnisse, Zeichnen verlangten gebieterisch eine ungleich stärkere Berücksichtigung in der allgemeinen Bildung, als ihnen auf den Gymnasien, auch da, wo sie der Lehrplan mit einer leidlichen Stundenzahl zugelassen hatte, bei dem lastenden Übergewicht der alten Sprachen zu teil werden konnte. Nicht nur jedoch

mit Rücksicht auf die kaufmännischen und gewerblichen Kreise. Ähnlichen Neuanforderungen an ihre allgemeine Vorbildung sahen sich gegenübergestellt der Baumeister und Ingenieur, der Bergmann, der Landwirt und Forstmann, der Offizier, der Seemann. Das Entstehen von Handels- und Gewerbeinstituten und ebenso von Bauakademieen, Bergakademieen, von landwirtschaftlichen und Forstakademieen, von Kriegsakademieen, Artillerie- Ingenieur- und Navigationsschulen bewies, welche neuen Ansprüche die Fortschritte der Wissenschaft, der Technik und der Verkehrsbeziehungen an alle diese Berufsstände stellten. Ohne entsprechende Einrichtung des allgemeinen Vorbereitungsunterrichts fehlte aber jenen höheren Bildungsinstituten der sichere Boden. Unter der mächtigen Einwirkung der neuen naturwissenschaftlichen Errungenschaften trat ferner die Medizin in eine tiefgehende Umwandlung ein, welche späterhin zu einer immer lebhafter werdenden Erörterung über die Frage nach der geeignetsten allgemeinen Vorbildung des Arztes führte. Auch bei den höheren Verwaltungsbeamten vermifsten einsichtige Staatsmänner — aufser Stein z. B. die preufsischen Finanzminister Maafsen und Motz, die Begründer des Deutschen Zollvereins, und der Minister des Innern von Kamptz — oft schmerzlich eine Vorbildung, die den Beamten in den Stand gesetzt hätte, die Fragen des Verkehrslebens richtiger zu würdigen. Ja wer überhaupt konnte noch eine solche neuzeitliche Bildung entbehren, wenn er als Bürger an der Selbstverwaltung und als gebildeter Mensch an den Lebensinteressen seiner Zeit den gehörigen Anteil nehmen wollte? Doch nicht nur den praktischen Nutzen, sondern nicht minder den idealen Gewinn faſsten die weiterblickenden Vorkämpfer der neuzeitlichen Bildung ins Auge. Erst die rechte Vertrautheit mit der uns umgebenden Welt, das war ihre Überzeugung, erzeugt auch die rechte Lust und Liebe, zu Nutz und Frommen des Ganzen in ihr zu wirken. Und so gelangten die Männer, die den Begriff und Wert der neuzeitlichen Bildung am reinsten und tiefsten erfafsten, folgerichtig dazu, den Kern von allem darin zu erblicken, dafs ein junger Deutscher um sein Deutsch-

land wisse, daſs Glauben und Geistesschätze, Sprache, Sitte und Geschichte des Vaterlandes sein wahres Eigentum werden. In der Wertschätzung dieses Gutes lag der enge Berührungspunkt zwischen vielen trefflichen Befürwortern der neuzeitlichen Bildung mit denen der altklassischen, freilich darum nicht aller Realisten mit allen Humanisten.

Zu denen, bei welchen beide Seiten der höheren Jugendbildung zu gleichmäſsiger Anerkennung gelangten, gehört der Direktor des Königl. Friedrich-Wilhelms Gymnasiums, der Real- und der Elisabeth-Schule zu Berlin, Spilleke. Seine Abhandlung aus dem Jahre 1822 über das Wesen der Bürgerschule ist epochemachend geworden für die von einer Real- oder Bürgerschule zu lösende Aufgabe. Sie soll eine Allgemeinbildung gewährende höhere Lehranstalt für die praktischen Berufsfächer sein. Damals schloſs Spilleke noch das Latein aus der Reihe der Pflichtfächer aus und wies ihm nur eine Stellung zu, wie sie auf dem Gymnasium das Hebräische einnimmt. Später reihte er es in die Pflichtfächer ein. Er selbst begründete das mit der formalbildenden Kraft des Lateinunterrichts. Es hatte indessen doch noch eine andere über das persönliche Ermessen des Einzelnen hinausliegende Ursache. Die Regierung hielt daran fest, nicht nur für die Zulassung zur Staatsprüfung im Baufach und zur Aufnahme in den höheren Forst- und Postdienst, sondern auch für den Eintritt in die Subalternlaufbahn der ganzen inneren Staatsverwaltung die Kenntnis des Latein zu fordern. Ebenso wurde sie im allgemeinen für die Berechtigung zum Dienst als Einjährig-Freiwilliger zur Bedingung gemacht, und nur zu Gunsten einzelner Schulen durch besondere kriegsministerielle Verfügung davon eine Ausnahme zugelassen. Diese Haltung der Staatsregierung findet ihren triftigen Grund in der praktischen Bedeutung, welche die Lateinkenntnis auf dem von der römischen Kultur tief durchdrungenen Boden Deutschlands für unsere gebildeten Schichten behauptet hat. Je weiter seitdem im Fortgang der Zeit unsere eigene nationale Kultur zu höherer Geltung gelangt ist und die altüberkommene römische zurückgedrängt hat, desto weiter zog all-

mählich auch die Staatsregierung den Kreis der Berechtigungen, in den sie den Eintritt nicht mehr von der Lateinkenntnis abhängig machte.

Ein höheres Ziel als Spilleke der Königl. Realschule, steckte der Magistrat von Berlin, geleitet von dem Bürgermeister von Bärensprung, seiner Köllnischen Schule, dem selbständig gebliebenen Teil des vorlängst mit dem Grauen Kloster vereinigten Köllnischen Gymnasiums. Sie sollte als Realgymnasium — dies wurde ihre amtliche Benennung — auf der Grundlage neuzeitlicher Bildungsgegenstände unter Hinzutritt von einigem Latein und von wahlfreiem Griechisch ihre Schüler zur Reife für die Universität hinaufführen. Da die Regierung jedoch die Erteilung des Reifezeugnisses von der Teilnahme am Griechischen abhängig machte, so bildete sich das Köllnische Realgymnasium in späterer Zeit wieder in ein Gymnasium um.

Unter vollem Ausschluſs der alten Sprachen eröffnete der Magistrat eine andere höhere Lehranstalt, die Berliner Gewerbeschule. Sie erstrebte die allgemeine Vorbildung zu allen höheren Berufsfächern mit Ausnahme der ein vollständiges Universitätsstudium erfordernden Staatsämter und gelangte unter dem Direktorat von K. F. von Klöden und gefördert durch die Lehrthätigkeit von Männern wie dem Chemiker F. Wöhler, dem Mathematiker Steiner, dem Mineralogen und Germanisten Phil. Wackernagel bald zu hoher Blüte, um sich als Friedrichs-Werdersche Gewerbeschule, jetzige Oberrealschule, durch allen Wechsel der Zeiten mit Ehren zu behaupten. Als sie ins Leben gerufen wurde, fand sie eine ältere Schwester schon in der städtischen Gewerbeschule zu Magdeburg vor. Neue städtische Real- und Bürgerschulen entstanden ebenfalls in anderen preuſs. Städten. Auf die Entwicklung des bürgerlichen Schulwesens in Preuſsen übte der 1821 gestiftete Verein zur Beförderung des Gewerbfleiſses in Preuſsen, und von seinen beiden Hauptbegründern Beuth und Kunth insbesondere der letztere in seiner Eigenschaft als Königl. General-Handels-Kommissarius auf seinen vielen Dienstreisen einen bedeutenden

Einfluſs aus. Im auſserpreuſsischen Deutschland zeigt das Groſsherzogtum Hessen, die Rhein- und Mainlandschaft, welche als breite Haupteingangspforte von Westen her den französischen Einfluſs am stärksten erfahren hatte, am frühesten einen entwickelteren Stand des Realschulwesens in den gröſseren Städten. Unter den Städten des Königreichs Sachsen ging Leipzig mit der Gründung einer über die Bürgerschule sich erhebenden Realschule voran, Dresden folgte bald. In Bayern nahm Nürnberg den Vortritt, um durch Verbesserung des bürgerlichen Schulwesens die Wiedererlangung seiner einstigen wirtschaftlichen Höhe sicherer zu erreichen; an der Spitze stand hierbei die Gesellschaft zur Beförderung vaterländischer Industrie, deren Bestrebungen die Regierung unterstützte. Württemberg erhielt seine erste selbständige Realanstalt durch Lostrennung der Realklassen vom Stuttgarter Gymnasium. In den Hansestädten blieb die Förderung des Realschulwesens einstweilen noch hauptsächlich Privatinstituten überlassen.

In der Stellungnahme der deutschen Staatsregierungen zu dem Realschulwesen macht das Jahr 1830 einen bemerkenswerten Einschnitt. Hatten sie sich bisher in ihrer Thätigkeit vorzugsweise auf Befriedigung des unmittelbarer dringenden Bedürfnisses nach Errichtung von Fachschulen beschränkt, den eine neuzeitliche Allgemeinbildung bezweckenden Schulen gegenüber sich aber im allgemeinen nur zuwartend verhalten und ihrer nur hier und da in Form von einzelnen Weisungen und kleineren Beihülfen gedacht, so begannen sie nach der Julirevolution in einer viel lebhafteren Weise in den Gang der Entwicklung einzugreifen. Sie gingen dabei von der Erwägung aus, daſs der mit erneuter Gefährlichkeit von Frankreich her sich verbreitende politische Ansteckungsstoff am besten durch eine Förderung der wirtschaftlichen Wohlfahrt unwirksam gemacht werden möchte. So gelangten die Verhandlungen über die Gründung des Deutschen Zollvereins zum Ziel, und so kam man nun auch in Verbindung damit den lebhaften Wünschen des Bürgertums nach kräftigerer Unterstützung der ihm unentbehrlichen neueren Bildungs-

anstalten eifriger entgegen. Das preufsische Kultusministerium erliefs 1832 eine Instruktion für die an den höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen, nachdem die Ministerien des Kriegs, der Finanzen, des Innern und der Polizei und das Generalpostamt den Abiturienten der zu diesen Entlassungsprüfungen berechtigten Schulen die Begünstigungen zugestanden hatten, welche bisher nur durch den Nachweis des Besuchs der oberen Klassen der Gymnasien erworben werden konnten. Latein blieb jedoch Bedingung. Es wurden verlangt an schriftlichen Arbeiten: ein deutscher Aufsatz, eine Hinübersetzung ins Lateinische, ein französischer (bezw. aufserdem ein englischer oder italienischer) Aufsatz; die Lösung von zwei geometrischen und zwei arithmetischen sowie von einer physikalischen und einer chemischen Aufgabe. Die mündliche Prüfung erstreckte sich auf dieselben Gegenstände und dazu auf Religion, Geschichte, Geographie, Naturbeschreibung. In Bayern, wo die Staatsregierung schon früher Versuche mit Bürgerschulen gemacht hatte, verfügte 1833 eine Königl. Verordnung die Errichtung von Gewerbeschulen im ganzen Lande und darunter von je einer vollständigeren Kreisgewerbeschule in jedem Regierungskreise. Es waren diese Schulen freilich noch auf Jahrzehnte hinaus überwiegend Fachschulen, doch führen die heutigen Allgemeinbildung pflegenden bayerischen Realschulen ihren Stammbaum auf sie zurück. Wenig später wieder, und es kam über Württemberg wie ein Wetterumschlag. Alle die zahlreichen kleinen Lateinschulen des Landes sahen sich plötzlich vor das Schicksal einer Umwandlung gestellt. Es wurde in dem Ministerial-Erlafs von 1835 ausgesprochen: 1. „Es ist auf Verwandlung der je nur mit Einem Lehrer besetzten 42 lateinischen Schulen in Realschulen hinzuwirken;“ 2. In den 24 lateinischen Schulen mit je zwei Lehrern empfiehlt sich die Ersetzung des zweiten, des Kollaborators, durch einen Reallehrer und die Anstellung eines dritten, eines Elementarlehrers, für die Knaben bis zum 9. Jahr; indessen wird volle Umwandlung anheimgegeben; 3. Da in verschiedenen der unter 1 und 2 gedachten Schulen

der Unterricht nur bis zum 14. Jahr dauert, so sind eine Anzahl besonderer höherer Real- oder Bürgerschulen nötig, um ihn bis zum 16. Jahr auszudehnen. — Jetzt übertrifft die Zahl der Realschüler in Württemberg die der Gymnasiasten schon um ein beträchtliches.

Von den Absenkern des Philanthropin hatte sich nur Eine namhaftere Anstalt erhalten, Salzmanns noch heute gedeihendes Schnepfenthal. Zur Einführung der Pestalozzischen Lehrart in den Bereich der höheren Schule wurden in diesem Zeitraum vielerorten in Privatanstalten Versuche gemacht. Zum gröfsten Ansehen unter ihnen gelangte die Plamannsche Anstalt in Berlin, der auch noch Fürst Bismarck einige Zeit als Schüler angehörte. Sie hat jedoch den Wettstreit mit den öffentlichen Schulen nicht bis zur Gegenwart ausgehalten.

Die Verschiedenheiten zwischen der Lehrverfassung der Schulen in dem Geltungsbereich des preufsischen und dem des aufserpreufsischen Systems spiegeln sich wieder in den an die Lehramtsbewerber hüben und drüben gestellten Forderungen.

Das preufsische Reglement für die Prüfungen der Kandidaten des höheren Schulamts von 1831, das sich auf das frühere von 1810 stützt, kennt keine besonderen Arten von Lehrern an höheren Schulen, sondern nur Art- und Gradunterschiede ihrer Lehrbefähigung. Es verlangt von allen Kandidaten grundsätzlich Kenntnisse aus allen Unterrichtsfächern der höheren Schule, wobei das Gymnasium die Norm bildet. Nur Mathematikern und Naturwissenschaftern, soweit sie ihre künftige Lehrthätigkeit auf Bürger- und Realschulen einzuschränken beabsichtigten, konnte auf ihren Wunsch die Prüfung im Griechischen und Hebräischen erlassen werden. Im übrigen bestimmen sich die Ansprüche an die Kenntnisse in den einzelnen Fächern dahin: Zur Erwerbung einer unbedingten facultas docendi gehört die Befähigung für den Unterricht in einer der beiden oberen Klassen eines Gymnasiums entweder in den beiden alten Sprachen und in der Muttersprache, oder in der Mathematik und den Naturwissen-

schaften, oder in der Geschichte und Geographie, aufserdem aber der in der Prüfung zu erbringende Ausweis über einen hinlänglichen Kenntnisstand in allen anderen Schulfächern. Eine etwas spätere Verfügung reihte jenen drei Hauptabteilungen als vierte noch Religion und Hebräisch an. Wer den allgemeinen Ansprüchen nicht genügt, oder in der von ihm gewählten Hauptabteilung nur eine Befähigung zum Unterricht in den mittleren oder unteren Klassen nachweist, erhält nur eine bedingte facultas docendi. Promovierte inländischer Universitäten sind der schriftlichen, nicht aber mehr der mündlichen Prüfung überhoben. Bei Mitgliedern des naturwissenschaftlichen Seminars in Bonn ersetzt das Zeugnis des Direktors die Prüfung in der Naturwissenschaft. Zwischen der schriftlichen und mündlichen Prüfung haben alle Kandidaten sich einer Probelektion zu unterziehen. Hiervon sind nur befreit die Mitglieder der pädagogischen Seminare in Berlin, Breslau, Königsberg und Stettin. Vor der Anstellung ist ein Probejahr abzuleisten. Von der aufserdem noch vorgesehenen, nach Inaussichtnahme für eine bestimmte Lehrstelle abzulegenden Prüfung pro loco kann nach Ermessen der Behörde Abstand genommen werden.

Prägt sich in den preufsischen Bestimmungen über die Lehramtsprüfung der auf Gesamtbildung abzielende Grundgedanke der preufsischen Lehrverfassung aus, so schliefsen sich in den deutschen Ländern, die ihren Schulen einen enger begrenzten Bildungszweck setzten, die Prüfungsbestimmungen ihrerseits diesen Zielen ebenso eng an.

Am weitesten standen hierin Württemberg und Bayern von Preufsen ab. In Württemberg gab es besondere Prüfungen für Professoren an den Gymnasien, Lyceen und Seminaren einerseits, für die Präzeptoren und Kollaboratoren an den Lateinschulen andererseits, und endlich für Reallehrer. Für letztere bestand in Tübingen damals ein eigenes Reallehrerseminar. Bayern unterschied ebenfalls mehrere Arten von Lehramtsprüfungen, je eine für Gymnasialprofessoren, für obere und für niedere Lateinschulen, und ordnete aufserdem noch innerhalb der Gymnasialprofessoren eine getrennte

Prüfung zwischen den philologischen Klassenlehrern und den Mathematikern an. Hierzu traten wiederum noch die besonderen Bestimmungen über die Vorbildung der Lehrer an den Realanstalten. An die ein- oder zweijährige Probezeit der Kandidaten schlofs sich in beiden Ländern eine auf die Darlegung der erworbenen praktischen Tüchtigkeit gerichtete zweite Prüfung.

Über den damaligen Lehrerstand äufsert sich Direktor Spilleke gegen Ende unseres Zeitraums:

„Übersieht man die Geschichte des Schulwesens in den letzten 30 bis 40 Jahren, so findet man, dafs sich seitdem erst ein eigentlicher Gymnasiallehrerstand gebildet hat, der sich weit über den früheren erhebt und in mehrfacher Beziehung die gröfste Achtung verdient. Denn wenn es früher auch an einer oder der anderen Schule Männer gab, welche durch vielseitige Kenntnisse sich auszeichneten, so waren dies doch immer nur einzelne Lichtpunkte. Die meisten Lehrer an den sogenannten hohen Schulen waren Kandidaten der Theologie, welche ihr Geschäft nur als Durchgang zu einem Pfarramt betrachteten und denen deshalb selten die Schule sonderlich am Herzen liegen konnte. Ganz anders verhält es sich jetzt. Die Stellen an den Gymnasien sind dem gröfsten Teile nach mit Männern von ausgezeichneten Kenntnissen besetzt, nicht wenige unter ihnen giebt es, welche geschickt sind, den akademischen Lehrstuhl zu besteigen; und gewifs würde Der unter seinen Kollegen eine geringe Achtung genieſsen, der nicht unablässig bemüht wäre, seine Kenntnisse zu vermehren und tiefer zu begründen. Eine nicht geringere Achtung ferner verdienen die Gymnasiallehrer wegen der würdigen, edlen Haltung, welche sich in ihrem Verhältnisse zu einander zu erkennen giebt, indem sie sich auch dadurch weit über die frühere Zeit erheben, in welcher die Schule nicht selten der Sitz des Gezänks und unwürdiger Klatschereien war. Und so kann man auch endlich drittens darum dem Staate und den Schulen wegen ihrer Lehrer Glück wünschen, weil es keine gewissenhaftere, fleifsigere und treuere Beamte giebt, als sie. Dessenungeachtet ist es die Frage, ob jetzt die Schulen mit

ihren durch Gelehrsamkeit, sittlichen Ernst und gewissenhafte Treue ausgezeichneten Lehrern im ganzen gerade besser daran sind als früher? Bei näherer Untersuchung fürchte ich, mufs man diese Frage verneinen. Es ist nämlich eine sehr merkwürdige Erscheinung, dafs, während das Elementarschulwesen in den letzten dreifsig Jahren in Hinsicht auf Didaktik und Methodik eine ungeheure Reform erfahren, und sich eine Generation von Lehrern gebildet hat, die wegen ihrer pädagogischen Gewandtheit und ihres Geschicks, grofse Massen zu beleben, Bewunderung verdienen, die Gymnasien während dieser Zeit in jener Beziehung durchaus unbeweglich geblieben sind, und von den grofsen Veränderungen in der pädagogischen Welt entweder gar keine, oder doch nur sehr geringe Notiz genommen haben. Es fehlt nicht viel daran, dafs sich ein Gymnasiallehrer vor seinen Kollegen scheuen und für einen armseligen Schulmeister gehalten zu werden fürchten mufs, wenn er sich so weit herabläfst, ein pädagogisches Buch zu lesen, oder überhaupt nur ein pädagogisches Interesse zu zeigen. Der herrschende Grundsatz bei nicht wenigen Gymnasiallehrern ist der, was man gelernt habe, darin könne man auch unterrichten, und wenn man daher manchem sagte, dafs es auch noch eine eigentümliche Unterrichtskunst gäbe, zu welcher entweder ein angeborenes Talent gehöre, oder welche durch Studium zum Bewufstsein gebracht und praktisch erlernt werden müsse, so würde er sich höchlich darüber verwundern und sich schwerlich in seinem Glauben irre machen lassen, dafs dergleichen Armseligkeiten allerdings für den Elementarlehrer gehörten, eines Gelehrten aber durchaus unwürdig seien. Freilich könnte manchen seine eigene Erfahrung tagtäglich belehren, dafs die Sache nicht eben so gar unwichtig sein müsse, da er trotz alles Lehrens doch bei den Knaben nichts ausrichtet, und dafs er selbst bei der Mühe, an der er es nicht fehlen läfst, beständig über Faulheit, Schlaffheit und Regungslosigkeit derselben zu klagen hat. ... Freilich könnte man sagen, des Direktors Aufgabe ist es, für Einheit des Plans und der Methode zu sorgen; er soll die Lehrer leiten, er soll sie aufmerksam machen, wenn sie fehl-

greifen, und er spricht sich daher selber das Urteil, wenn er sich über Mangel derselben beklagt. So sollte es sein. Aber viele Lehrer sind zu sehr in sich fertig und für diese Seite ihres Berufs zu wenig interessiert. Zum Beweise hiervon dienen die Konferenzen. — Überall bilden sich freie Vereine und Gesellschaften: Künstlervereine, technische, ärztliche u. a.; vor allen auch Vereine der Elementarlehrer, von Gymnasiallehrervereinen vernimmt man nichts."

Die Erste Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner fand erst 1838 in Nürnberg statt.

Von den in dem folgenden Zeitraum über fast alle preufsischen Provinzen verbreiteten amtlichen Direktoren-Konferenzen treten in dem unsrigen nur die damit in einigen Provinzen gemachten Anfänge entgegen. Westfalen ging hierbei voran, es folgten Ost- und Westpreufsen und Sachsen. Mit den Versammlungen verfolgte die Regierung vor allem den Zweck, eine Klärung über wichtige Schulfragen durch deren Beratung im Kreise erfahrener Schulmänner herbeizuführen.

Zeigte sich im höheren Lehrerstande der Sinn für berufsgenossenschaftliche Vereinigungen noch wenig entwickelt, so teilte er mit der ganzen Zeit seit den Demagogenverfolgungen die Neigung zur Zurückhaltung von der persönlichen Teilnahme am öffentlichen Leben, die Beschränkung auf kritische Betrachtung des Laufes der Dinge, und lebte, soweit er überhaupt aus der Studier- und Schulstube heraustrat, wie die grofse Mehrheit der Gebildeten, nächst dem Beruf vorzüglich der Geselligkeit im engeren Kreise und den von ihr mit Vorliebe gepflegten Interessen der Litteratur und Kunst. In den konstitutionellen Mittel- und Kleinstaaten herrschte daneben wohl mehr politische Regsamkeit, doch nahm auch dort der Lehrerstand im allgemeinen wenig eigenen Anteil an den öffentlichen Angelegenheiten. Die ganze Art seiner Berufsarbeit, seine vorherrschenden Lebensgewohnheiten, mannigfache äufsere Hindernisse, darunter nicht am wenigsten das allermeist noch recht spärliche Einkommen hielten überhaupt den höheren Lehrerstand Deutschlands gröfstenteils noch in seinem engeren Thätigkeitskreise fest.

Ein paar Einzelbilder mögen dazu dienen, den Schulbetrieb jener Zeit näher zu veranschaulichen.

Zunächst Schülererinnerungen von zwei berühmten Schulmännern: von Ludwig Wiese, Schüler des Königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums in Berlin 1822—1826, und von Hermann Köchly, Schüler der Königl. Sächs. Fürsten- und Landesschule Grimma 1827—1832. Beide Anstalten dürfen als namhafte Vertreterinnen der beiden damaligen Hauptschulsysteme in Deutschland gelten.

Wiese ging mit einem nahen Freunde zusammen von der Plamannschen Anstalt auf das Friedrich-Wilhelms-Gymnasium über. „Wir wurden — erzählt er in seinen Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen — von dem Direktor Spilleke nach einer Aufnahmeprüfung für wohlvorbereitet erklärt und in Obertertia aufgenommen, aber bereits im Herbst desselben Jahres nach Sekunda versetzt. — Das Gymnasium stand unter einsichtsvoller und aufmerksamer Leitung. Spilleke war im Jahre vorher als Direktor eingetreten und hatte, zuvor in einem doppelten, einem geistlichen und Schulamt, thätig, jüngst durch seine beiden epochemachenden Programme vom Wesen der Gelehrten- und von dem der Bürgerschule sich theoretisch für die Schulleitung legitimiert, auch durch die Praxis bereits ein festes Ansehen gewonnen. Wir alle, Lehrer und Schüler, empfanden, daſs er das Haupt und die belebende Kraft der Schule sei. . . . Der mathematische Eifer, den wir beide mitgebracht hatten, fand im Gymnasium keine Nahrung und erlosch leider schon in Sekunda gänzlich. Der Lehrer daselbst und in Prima kam immer spät und wie träumend in die Klasse, hielt dann einen akademischen Vortrag, und lieſs ihn zuletzt von Schülern, die er schon als befähigt kannte, wiederholen. Ich habe später erkannt, daſs er ein geistreicher Mann und philosophischer Denker war; aber zu lehren und eine volle Klasse zu beschäftigen verstand er nicht. Auch als 1825 auf Hegels Anregung „philosophische Propädeutik“ in den Lehrplan der preuſsischen Gymnasien aufgenommen wurde, that bei uns derselbe Lehrer nichts anderes, als daſs er die Paragraphen

des Leitfadens von A. Matthiae vorlas und monologisch darüber sprach; wir alle fanden den Gegenstand überaus langweilig. — Die anderthalb in Sekunda zugebrachten Jahre haben eine Erinnerung an geistiges Fortschreiten bei mir nicht zurückgelassen. Anders wurde es in Prima, wo es besonders zwei Lehrer waren, deren Unterricht mich weckte; der Direktor Spilleke und einer der jüngsten im Lehrerkollegium, Ferd. Yxem. Jener war nach Eigenschaften des Gemüts und des Geistes ein geborener Lehrer. Er machte schon den Eindruck eines alten Mannes; aber sowie er unter die Jugend trat, schien er gleichfalls jung und wieder kräftig zu werden. In den Lehrstunden verstand er es meisterhaft, den Gegenstand mit der Fassungskraft und dem individuellen Bedürfnis der Schüler zu vermitteln, wobei nicht weniger eine lebendige Phantasie als scharfe Beobachtung und klarer Verstand in ihm thätig waren. Viel trug zu der anregenden Fruchtbarkeit seines Unterrichts bei, daſs er immer selbst noch ein Werdender war, nicht aufhörte seine Kenntnisse zu erweitern und sein Urteil zu berichtigen: wir fühlten uns sehr geehrt, wenn er eine Gegenrede von uns mit Dank aufnahm und eine Untersuchung, die Interpretation einer schwierigen Stelle und dergl. so behandelte, als ob wir das Rechte mit vereinten Kräften suchten und fänden. Philolog im strengsten Sinne des Wortes war er nicht, aber Freund des Altertums und der Sprachwissenschaft war er in hohem Grade. Seine Auslegung der Autoren konnte ein Muster dessen sein, was man interpretatio familiaris genannt hat, besonders bei Horaz. Ich danke es ihm noch, daſs er uns dabei auf Bentley verwies, in dessen fortgesetztem Studium ich zuerst die Befriedigung empfand, einer wissenschaftlichen Untersuchung folgen zu können. Von den horazischen Oden lernten wir freiwillig eine groſse Zahl auswendig, feierten auch alljährlich des Dichters Geburtstag, wozu ich auch ihm nachgebildete Festgedichte lieferte. Meine letzte Schulübung in lateinischer Versifikation war eine Übersetzung von J. H. Vossens Siebzigstem Geburtstag. — In der Regel ging Spilleke mit seinen Primanern sehr liberal und wie mit Freunden um; der

Ton konnte sich aber plötzlich ändern. Ich erinnere mich, wie unwillig er wurde, als er wahrnahm, daſs es mit unserem Lateinsprechen lahm ging. Darauf lieſs er uns das, was er hatte hören wollen, sofort lateinisch niederschreiben, und nahm die Blätter mit. Als die Durchsicht derselben ihm ergab, daſs wir auch stilistisch ungebührlich zurückgeblieben waren, kam er dem betreffenden Lehrer auf seine Weise energisch zu Hilfe. Er gab uns auf, aus Abschnitten, die er aus Cäsar, Livius und Cicero gewählt hatte, zu Hause alle irgend bemerkenswerte Redewendungen nach bestimmten Gesichtspunkten geordnet auszuziehen und dem Gedächtnis einzuprägen, über gröſsere Abschnitte aber lateinische Argumente zu fertigen und demnächst in Extrastunden ihm frei vorzutragen. Bei einem ähnlichen Anlaſs lieſs er uns auch mehrere Wochen lang ebenfalls in besonderen Stunden Extemporalien nach Muret schreiben. Die beabsichtigte Wirkung solcher Übungen wurde erreicht; eher gab er sich nicht zufrieden. — Seine eigentliche Virtuosität war der Unterricht im Deutschen, durch die Art wie er die Aufsätze durchnahm, und durch seinen Vortrag der Litteraturgeschichte. Er schlug meistenteils mehrere Themata vor, aus denen jeder nach Neigung und Vermögen wählen mochte, oder überlieſs uns auch die freie Wahl. Auf sein Urteil waren wir immer sehr gespannt. Die Anordnung kam dabei wohl etwas zu kurz; am meisten lieſs er sich auf die Tendenz, die Gedankenentwickelung und die Klarheit der Begriffe ein, wodurch die deutschen Stunden oft zu einer philosophischen Propädeutik wurden. Bisweilen verteilte er die Arbeiten und lieſs uns, ehe er selber sein Urteil sprach, uns gegenseitig kritisieren. . . . Spilleke besaſs eine sehr ausgedehnte und detaillierte Litteraturkenntnis. Er war selbst eine poetische Natur, hatte in seiner Jugend in Halberstadt noch den unmittelbaren Einfluſs des Gleimschen Kreises erfahren, dann Jahre der Begeisterung für Schiller und Goethe durchlebt und in Berlin an der litterarischen Bewegung vor und nach der Zeit der Befreiungskriege lebhaften Anteil genommen. Sein Mund floſs über vom Preise dieser Vergangenheit, und der Erfolg bei den meisten

von uns war, auch in patriotischer Hinsicht, tiefer gehend als es da möglich ist, wo den Schülern nur litterarische Notizen oder fertige Urteile mitgeteilt werden. — Auch Religionsunterricht habe ich bei Spilleke in Prima gehabt. Es lebte in ihm eine warme und aufrichtige Religiosität; am wohlthuendsten kam sie zum Ausdruck, wenn er die Herrlichkeit des evangelischen Kirchenliedes besprach. Auch seine Einführung in die Geschichte der christlichen Kirche war sehr anziehend, während wir aus dogmatischen Erörterungen und ebenso aus exegetischer Besprechung biblischer Stellen nicht selten mehr Zweifel als Klarheit und Gewifsheit davon trugen: nach dem Vorgange Schleiermachers, den er hoch verehrte, wollte er die Methode dialektischer Vermittelung auch in der Schule zur Anwendung bringen und war hierin damals noch nicht frei und selbständig geworden. . . . Der Dr. Yxem wurde in Prima für diejenigen von uns, die sich auch weiterhin mit den alten Sprachen beschäftigen wollten, eine Ergänzung Spillekes, durch wissenschaftliche Interpretationsmethode und überhaupt durch philologische Akribie. Aber es dauerte eine Weile, bis er sich zu uns in das rechte Verhältnis gesetzt hatte; er war peinlich und argwöhnisch gegen uns: das wollten wir uns von dem jungen Lehrer nicht gefallen lassen, nachdem wir uns in dem vertraulichen Verkehr mit unserem alten Direktor an einen offenen und unbefangenen Ton gewöhnt hatten. . . . Als wir die Trefflichkeit seines Unterrichtes erkannten und seine Gelehrsamkeit uns imponierte, kam es immer seltener vor, dafs er mutwillig geärgert wurde; doch mufsten wir uns sehr mit ihm in acht nehmen, und eine krankhafte Reizbarkeit hat er bis an das Ende seines trüben, vereinsamten Lebens behalten. — Aber wir wurden ihm viel Dank schuldig. Es war ein Vergnügen, ihm in einer grammatischen Auseinandersetzung z. B. über den Unterschied der hypothetischen Satzformen, zu folgen; sie hatte die Klarheit und Bündigkeit eines mathematischen Beweises und wurde durch sorgfältig gewählte Beispiele bald vorbereitet und begründet, bald bestätigt. Die sprachvergleichenden Übungen bei der Übersetzung

des Julius Cäsar ins Griechische waren durch die methodische Kunst seiner Anleitung eine stärkende Geistesgymnastik, und seine nach unsern Versuchen zuletzt von ihm mitgeteilte eigene Übersetzung jedes Kapitels machte uns den Eindruck des Klassischen. Aber wichtiger noch als sein Unterricht wurde mir seine Anregung im Privatverkehr. Am Ende des ersten Semesters lud er vier von uns auf eine Abendstunde zu sich ein und erbot sich, auf seinem Zimmer mit uns Plato zu lesen, begann auch sogleich, uns mit einigen Zügen eine Vorstellung von der idealen Welt zu geben, in die er uns einführen wollte. Da lernten wir eine uns bis dahin unbekannte Seite seines Geistes kennen, eine philosophische Hoheit, von der er leider so leicht in selbstquälerischem Unmut über die Verkehrtheit der Welt und die Thorheiten der Jugend herabsinken konnte. — Wir waren über sein Erbieten sehr glücklich und es folgten lehr- und genufsreiche Winterabende für uns. Zuerst lasen wir einige der kleineren Dialoge, und zuletzt den Phädon und selbst das Symposium. . . Der Zeichenlehrer des Gymnasiums glaubte in der Tertia bei mir einiges Talent wahrzunehmen und munterte mich auf, es zu kultivieren. So kam es, dafs ich weiterhin fortfuhr an seinem Unterricht freiwillig teilzunehmen, auch nach der Natur zu zeichnen. . . Die Stenographie suchte schon damals in die Schulen Eingang zu finden. Als ich in Sekunda war, führte eines Tages der Direktor einen Mann in die Klasse, der Wunderdinge von dem Besitz seiner Schreibkunst aussagte. Zehn von uns versprachen zu kommen, auch ich; aber wir sahen bald, dafs der Mann seiner Sache noch nicht sicher war; wir verwarfen manche seiner Zeichen, und er nahm dankbar einige von denen an, die wir als zweckmäfsiger vorschlugen. Das Honorar hatte er vorweg genommen; wir hielten nicht lange aus; ich hatte von dem Versuch jedenfalls den Gewinn, mir früh eine Reihe von Abkürzungen der Schrift selbst zu bilden, die mir nachher geläufig und recht dienlich geworden sind.“

Hermann Köchly berichtet in seinem Leben Gottfried Hermanns (1874) von seinem Aufenthalt in Grimma:

„In der Oberlektion wurde die lateinische Formalbildung, welche in der Unterlektion zweckmäfsig vorbereitet war, mit aller Strenge und mit bestem Erfolge festgehalten. Die griechischen und lateinischen Autoren wurden nur lateinisch interpretiert; neben den lateinischen Specimina, welche hier in der stilistischen Umgestaltung echt deutsch stilisierter Diktate bestanden, wurden von Untersekunda an freie lateinische Arbeiten, vorzugsweise raisonnierenden Inhalts, teils Abhandlungen, teils Reden, abgefafst; die prosodisch-metrischen Übungen der Unterlektion erhoben sich hier zur freien Bearbeitung einer sogenannten Versmaterie oder gar zur eigenen Produktion lateinischer Carmina in verschiedenen Versmafsen; und lateinische Disputationen über allgemeine Themata brachten noch zu meiner Zeit die schriftliche und mündliche Handhabung des Lateinischen zu einer Sicherheit und Gewandtheit, von welcher man heutzutage keinen Begriff mehr hat. Freilich hatten wir auch in dieser Beziehung an einem Weichert, Wunder, Hartmann und Käuffer Lehrer, mit welchen sich nicht leicht ein Gymnasial- oder Universitätsprofessor der Gegenwart messen könnte. So brauchten wir allerdings weder „Anleitungen zu lateinischen und griechischen Stilübungen", noch ein „deutsch-lateinisches Wörterbuch"; erstere waren gänzlich unbekannt; eines letzteren sich zu bedienen, galt selbst bei den Mitschülern für Schande. Hand in Hand mit dieser altlateinischen Formalbildung ging, vorzugsweise durch Wunder, Hermanns eifrigsten Schüler, vertreten, die gründliche Erlernung der griechischen Sprache, welche bekanntlich in der alten schola Latina ziemlich in den Hintergrund trat und im Laufe der Jahrhunderte immer tiefer gesunken war. — So bestand die Bildung, welche wir damals in Grimma empfingen, in einem vollkommen zeitgemäfsen Übergange vom alten Prinzipe der lateinischen Formalbildung zu dem neuen Prinzipe der altklassischen Bildung, welcher freilich bis auf den heutigen Tag noch keineswegs klar erkannt und daher auch noch nicht folgerichtig durchgeführt ist. Kein Wunder daher, dafs wir „Fürstenschüler" — wie wir uns mit Stolz nannten — für

jene Bildung schwärmten und in dieser Beziehung uns gegenseitig durch Wetteifer und Unterstützung vielleicht nicht minder anspornten und förderten, als es durch unsere Lehrer geschah. Daneben war aber auch bestens bestellt der Unterricht in der Geschichte und in der deutschen Sprache, jener von Korb durch alle Klassen, dieser in der Oberlektion zuerst von Hoffmann, später nach dessen Abgang von Fritsche gleich gut versorgt. Die Ergebnisse — dort gleichmäfsig sichere Bekanntschaft mit den Hauptbegebenheiten der allgemeinen und eingehende Kenntnis der griechisch-römischen Geschichte, hier eine durch Einzelproben illustrierte Übersicht der deutschen Litteratur, von den Urzeiten bis zu Schiller und Goethe, verbunden mit Gewandtheit im Schreiben deutscher Aufsätze — waren durchaus befriedigender, als ich sie seit einer langen Reihe von Jahren im Kreise meiner Erfahrungen zu finden pflege. Es wurde ferner — ebenfalls eine zeitgemäfs fortgebildete Tradition des alten Gymnasiums — der sinnentsprechende und ausdrucksvolle Vortrag im Lateinischen, Deutschen und selbst im Griechischen beim Lesen, Übersetzen Deklamieren und Freisprechen so entschieden betont, dafs wir diese heutzutage nur zu sehr vernachlässigte Fertigkeit auch aufser den Stunden mit Vorliebe übten. . . . Die schwachen Seiten waren Mathematik und Französisch zum Teil wegen der Schwäche ihrer Vertreter, vielleicht aber noch mehr, weil sie in diesen Organismus nicht pafsten und daher von den Schülern entschieden perhorresziert, von den übrigen Lehrern selbst mit Gleichgültigkeit behandelt wurden. Von Algebra haben wir während jenes Zeitraums kein Sterbenswörtchen vernommen, und in der Geometrie sind wir nur bis zum pythagoreischen Lehrsatze gekommen. Ein „guter Mathematiker“ zu sein, galt unter uns für ein sehr zweifelhaftes Lob, und wer gar Kenntnis und Liebe des Französischen verriet, brauchte für den Spott nicht zu sorgen! — Noch habe ich von dem Religionsunterricht nicht gesprochen, welcher auch in seiner Art angemessen war. In der Unterlektion war das Lehrbuch für höhere Religionsklassen von Niemeyer zu Grunde gelegt, welches insbesondere auch eine Einleitung in die Bibel und einen übersichtlichen

Abriſs der Kirchengeschichte enthielt. In der Oberlektion dagegen wurde der Religionsunterricht nach alter Tradition in wissenschaftlicher Form erteilt; er zerfiel in Dogmatik und Ethik, und jene bestand aus vier Teilen: Theologie, Christologie, Anthropologie und Eschatologie; der Lehrer diktierte lateinische Paragraphen, die in bündigster Kürze, aber wohlstilisierter Periodisierung das Wesentliche enthielten, was er dann, mit gründlicher Erklärung der einschlagenden Bibelstellen in der Ursprache, teils in zusammenhängendem Vortrage, teils katechisierend deutsch entwickelte. Hierbei scheute man sich nicht, die Gegensätze zwischen Rationalismus und Supranaturalismus unverhüllt und klar, aber sine ira et studio darzulegen; und es ist mir unvergeſslich und hat auf meine selbständige religiöse Entwickelung den nachhaltigsten Eindruck gemacht, als der betreffende Lehrer die Erörterungen zum ersten Paragraphen seiner Christologie, welche an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig lieſsen, mit den Worten schloſs: „Nun, Sie werden sich, wenn Sie zu Männern gereift sind, aus freier Überzeugung zu dem einen oder dem anderen bekennen; was mich anlangt — ich bin Rationalist.“ Zu diesem wissenschaftlichen Unterricht kam noch eine Stunde Exegese, d. h. lateinische Interpretation eines Evangeliums im Grundtexte.“

Soviel sich auch schon seit dem Zeitalter der Humanität in Sitten und Sittenzucht gemildert hatte, der Stock war noch immer nicht aus der Schule verschwunden, ja es gab noch Rektoren, die dafür bekannt waren, ihn eigenhändig höchst virtuos zu handhaben. Daneben kommen Karzerstrafen bis zu einer Woche, mit allerlei Fasten verbunden, noch mehrfach vor. Die noch weitverbreitete Unbekanntschaft mit einer Lehrkunst, die das Lernen zur Lust macht, die Nachwirkungen der vielen Unterbrechungen und gröſseren Ungebundenheit während der langen Kriegszeit, die nach dem Fehlschlagen so vieler vaterländischer Hoffnungen entstandene leidenschaftliche Erregung, welche von der studierenden Jugend auf die oberen Klassen der Schulen zurückwirkte, späterhin der weitere Gesellschaftskreise ergreifende Geist der Ver-

neinung, endlich die unzulängliche Fürsorge für Leibesübungen, die den Überschufs der jugendlichen Kraft hätten aufnehmen und regeln können, dies alles trug dazu bei, dafs noch vielerlei gröberer Ungebühr begegnet werden mufste. Günstigen Einfluſs übte dagegen auf die Haltung der Jugend der allgemeiner vorhandene ernstere Sinn, den die durchlebten schweren und grofsen Ereignisse in den Familien gewirkt hatten.

Zu den von früher her überkommenen Schulfeiern war die festliche Begehung des Gedenktages der Leipziger Schlacht hinzugetreten.

In den äufseren Zurüstungen für den Schulbetrieb mufste bei der noch andauernden allgemeinen Beschränktheit der Mittel sehr viel Sparsamkeit geübt werden. Die Schulgebäude und ihre Umgebung hatten noch meist etwas Enges, Dunkles, Winkliges, ihre innere Einrichtung etwas Dürftiges an sich.

1840–1870.

Die Kämpfe um die Begründung des Deutschen Reiches.

Das bislang im deutschen Geistesleben herrschend gewesene Geschlecht der Männer, welches in den entscheidenden Jahren der Jünglingszeit die Ideen der Humanitätsepoche eingesogen und erst im reiferen Mannesalter die vaterländisch-religiöse Begeisterung der Freiheitskriege an sich erfahren hatte, neigte sich dem Greisenalter zu. Ihr Hauptwerk an den höheren Schulen, die Pflege des Humanismus, hatte eine über ihren nächsten Zweck hinausgehende Bedeutung nationaler Art gewonnen. Der Humanismus, einst erweckt durch unsere grofsen Dichter, führte von den klassischen Werken der Alten zu den klassischen Werken des deutschen Geistes hinüber. Indem der Humanismus über die staatlichen und kirchlichen Grenzscheidungen hinweg ein engeres geistiges Band unter den höher Gebildeten im ganzen Vaterlande knüpfte, wirkte er für seinen Teil sehr einflufsreich an der unter dem Zeichen unserer grofsen Dichter und Denker in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts sich vollziehenden Geisteseinheit Deutschlands mit. Unter diesem höheren Zeichen stand mit dem Humanismus der Realismus vereint zusammen. Deutsche Geistesbildung nicht minder wie jener pflegend, hatte er sich aufserdem um die Fortschritte in der wirtschaftlichen Einigung des Vaterlandes ein grofses Verdienst erworben. Doch das schliefslich Entscheidende fehlte uns noch zur Einheit unseres Volkes: ein fest- und wohlgefügtes Deutsches Reich. Es zu begründen war die nationale Hauptaufgabe in diesem

Zeitraum. Eine starke Mahnung dazu bot die gerade im Jahre 1840 mit erneuter Lebhaftigkeit sich regende Begehrlichkeit der Franzosen nach der Rheingrenze. Mit der aus vielen Tausenden deutscher Kehlen erschallenden Antwort des damals gedichteten Beckerschen Rheinliedes „Sie sollen ihn nicht haben, den freien deutschen Rhein", sprach sich zunächst doch mehr der Wille als das Vermögen zur Abwehr aus. Die Notwendigkeit der politischen Einigung Deutschlands wurde durch solches zeitweiliges Hervortreten einer besonderen Gefahr heller beleuchtet — begründet lag sie viel tiefer. Alle Kulturvölker Europas, England und Frankreich voran, besafsen entweder schon in Einheit und Freiheit erstarkte Nationalstaaten, oder trachteten mit Anstrengung darnach, sie zu begründen. Denn nur als festgeschlossenes Ganze und bei freier Kraftentfaltung aller Einzelnen konnten die Völker auf Erfolge in dem auf allen Gebieten ins Grofse gesteigerten allgemeinen Wettkampf unserer Zeit zählen.

Die jetzt in das reifere Alter und in den Besitz der Macht gelangende Männerwelt hatte ihre für das Leben bestimmenden Eindrücke um die Zeit der Freiheitskriege empfangen. Vaterland und Religion nahmen in ihrer Seele den Vorrang ein. Mit vielen des älteren Geschlechts, das sie ablösten, teilte eine Anzahl dieser Männer eine Neigung zu poetisch-idealisierender Betrachtungsweise der Dinge. Waren jedoch die Älteren unter dem Einfluſs der klassischen Dichtung ihrer Jugendzeit zu einer Idealisierung des Hellenentums gelangt, so hatten die Einwirkungen der romantischen Dichtung sie selbst zu einer Idealisierung des Mittelalters geführt. Weniger phantasiereiche Naturen hatten sich freilich von der „mondbeglänzten Zaubernacht" der Romantiker, wenn überhaupt einmal, so doch jedenfalls nicht dauernd umstricken lassen, und der stark ernüchternde und die Kritik herausfordernde allgemeine Verlauf der Zeitbegebenheiten nach den Freiheitskriegen bot im Verein mit Hegelscher Philosophie und jungdeutscher Litteratur der Mehrzahl der Zeitgenossen kräftige Gegengewichte.

Das deutscheste Herz schlug auf dem preufsischen Königsthron, als Friedrich Wilhelm IV ihn bestiegen. Mit der

ganzen Weite und Tiefe seines reichen Geistes umfaſste er das sehnsuchtsvolle Streben nach dem Wiedererstehen von Deutschlands Macht und Herrlichkeit. Für seine Person wäre er mit der Würde eines erblichen Reichsfeldherrn unter dem erlauchten alten Habsburgischen Kaiserhause zufrieden gewesen und erwartete gleiche Opfer für des Vaterlandes Wohl von dem Brudersinn aller Deutschen. Unzertrennlich verwebt mit dem deutschen Gedanken ist ihm der christliche. Das deutsche Volk ist ein christliches Volk, und Gott hat ihm die Aufgabe gewiesen, das Christentum in seiner apostolischen Reinheit zu erfassen und Segen über die Welt damit zu verbreiten. Der Unterschied der Bekenntnisse trat ihm zurück hinter dem Gemeinsamen des biblischen Christentums. Er, der protestantische König, ward der Bauherr des Kölner Doms. Ein auf Stammes- und Glaubensgemeinschaft im Frieden erbautes deutsches Reich bildete das Strebeziel Friedrich Wilhelms IV. „Alles Arge, Unechte, Unwahre und daher Undeutsche“ verwies er weit von sich. Die dem Börne-Heineschen Geist entstammte und vom Hegelianismus genährte Litteratur des jungen Deutschland bekämpft er wegen ihrer das Deutschtum und das Christentum zersetzenden Tendenzen. Allem echt Christlichen und Deutschen sucht er dagegen den Weg frei zu machen. Die Kirche, die evangelische und die katholische, soll unter seinem Schirm und Schutz mit dem Rechte freierer Selbstbestimmung begabt werden. Was noch von den Metternichschen Polizeimaſsnahmen zur Unterdrückung des deutschen Einheits- und Freiheitsgedankens sich erhalten hatte, wurde aufgehoben. Ernst Moritz Arndt führt der König auf seinen Bonner Lehrstuhl zurück; Jahn wird aus seinem Zustande einer halben Haft befreit. Rückert und die Brüder Grimm zog er nach Berlin, Dahlmann, das Haupt der Göttinger Sieben, nach Bonn.

Wenn es dann doch dem König nicht gelang, alle Vaterlandsfreunde um sich zu scharen, so lag das vornehmlich daran, daſs sein Staats- und Kirchenideal der groſsen Mehrheit in einem zu romantisch-mittelalterlichen Lichte erschien. Die Lehren namentlich, welche die mit dem höchsten Vertrauen

des Königs beehrten Professoren Stahl und Hengstenberg vertraten, standen mit dem herrschenden Zeitbewufstsein in einem zu starken Gegensatz.

Das bedeutsamste, ganz unmittelbar die Schulen berührende Ereignis aus der ersten Hälfte von Friedrich Wilhelms IV Regierung bestand in der Wiedereinführung des Turnens. Die Rücksicht auf die vaterländische Wehrhaftigkeit sowohl als auf die Gesundheit und Charakterentwicklung der Jugend verschaffte dem Turnen in der Folge überall in Deutschland den Rang eines für alle verbindlichen Lehrgegenstandes. Zur Ausbildung von Turnlehrern für Heer und Schule wurde etwas später die Königl. Central-Turnanstalt in Berlin errichtet.

m übrigen erfolgten vor 1848 keine tiefer einschneidenden Maſsnahmen der preufsischen Unterrichtsverwaltung. Die allgemeine Haltung des Ministeriums Eichhorn unterschied sich jedoch in mehreren wesentlichen Zügen von Altensteins Geschäftsführung. Der Abneigung des Königs gegen bureaukratische Centralisation Rechnung tragend und durch die inzwischen gestiegene Zahl der höheren Lehranstalten ebenfalls bewogen, gewährte Eichhorn den Provinzial-Schulkollegien eine gröfsere Selbständigkeit. Drückte sich dies schon in ihrer nunmehr völligen Lostrennung von den Konsistorien aus, so ergiebt sich die Veränderung in ihren Wirkungen auch aus der in diesem Zeitraum erst hervortretenden gröfseren Zahl bedeutender Schulräte. Das von den leitenden Stellen verfolgte Bildungsziel änderte sich insofern, als man weniger Gewicht auf einen möglichst hohen Stand der Geistesbildung an und für sich, als auf die Befähigung der Jugend zu deren rechtem Gebrauch legte. Es galt Bildung in Thatkraft umzusetzen und schon die Jugend zu gewöhnen, in der Bildung nicht vorzugsweise ein Mittel zu erhöhtem Lebensgenufs, sondern vor allem eine Ehrenpflicht zu bestmöglichem gemeinnützigen Handeln zu erblicken. Um die jugendliche Seele zu solch einer Gesinnung thatbereiter Menschenliebe zu erheben, setzte man den Hebel insbesondere an den Unterweisungen der Schule in der Religion an. Didaktisch bekannte

sich Eichhorn und sein Ratgeber Eilers zu dem Grundsatz: „das Positive auf das Gemüt und den Geist der Zöglinge unmittelbar wirken zu lassen“. Damit stimmen überein die Wünsche, die K. von Raumer für die Lektüre der deutschen Klassiker hegte, und die vom Ministerium begünstigte Ruthardtsche Memoriermethode beim Erlernen der alten Sprachen. Es waltete hierbei die Anschauung ob, dafs man vordem die Verstandesentwicklung viel zu stark betont und damit dem abstrakt-theoretischen Räsonnement und einer rationalistischen Denkart Vorschub geleistet habe.

Gab sich in der neueren Richtung der preufsischen Unterrichtsverwaltung das Bestreben zu erkennen, nach der Ausdehnung in die Breite wieder mehr an Tiefe zu gewinnen, so wuchs jetzt gleichzeitig in Sachsen eine Bewegung heran, welche aus der dort hergebrachten Vertiefung in die alten Sprachen die Schule herauszuführen und sie auf eine breitere Bildungsgrundlage zu stellen bezweckte. Der Führer dieser Bewegung wurde der damalige Oberlehrer an der Kreuzschule zu Dresden, Hermann Köchly, Grimmas und Gottfried Hermanns hochbegabter und dankbarer Schüler. An der Spitze seiner ersten „Über das Prinzip des Gymnasialunterrichts der Gegenwart“ betitelten Reformschrift bekämpft er die Idee, dafs der überkommenen Art des „Gymnasialunterrichts oder deutlicher des philologischen Unterrichts in den altklassischen Sprachen“ eine ausschliefsliche oder auch nur besondere Kraft zur Gewährung einer humanen Bildung innewohne, als schulmeisterliche Einbildung. Nichts als grundlose Überhebung sei es, dem Mathematiker, Chemiker, Physiker und all den im praktischen Leben thätigen Männern, die „für das, was uns und unserer Zeit not thut, lebendige und wirksame Teilnahme an den Tag legen“, darum, weil sie etwa nicht philologischen Unterricht genossen haben, ein gleiches Mafs von Humanität abzusprechen. Gleichwertig stehe die Realschule neben dem Gymnasium. Ihre Verschiedenheit liege nur darin, dafs die besondere Aufgabe der Realschule in der „Vorbereitung zum selbständigen Erfassen der Naturwissenschaften“ bestehe, während des Gymnasiums Sonderbestimmung die einer „Vorbereitungsschule zum selbständigen

Erfassen der historischen Wissenschaften“ sei. Nicht Sprach-erlernung, sondern Erkenntnis des Altertums ist der Zweck der Beschäftigung mit den Alten. In den Lehrstunden ist ausschliefslich die deutsche Sprache zu verwenden. Latein-sprechen hat aufzuhören, Lateinschreiben wird später hierin nachfolgen können. Die Erklärung der Schriftwerke hat sich auf ihre in der Persönlichkeit des Verfassers und den Zeit-umständen enthaltenen Entstehungsbedingungen, auf das Ganze ihres Inhalts und ihrer Kunstform, sowie auf ihre näheren und ferneren Wirkungen zu richten. Deutsche Aufsätze sind ein vorzüglich geeignetes Mittel zur inneren Verarbeitung der Lektüre. So behandelt, wird der altklassische Unterricht auch dem dringenden Bedürfnis nach Vervollkommnung in der Muttersprache und nach Bereicherung des geschichtlichen Wissens erfolgreich entgegenkommen können. Mathematik und Physik müssen sich auf dem Gymnasium geradeso mit einer Nebenrolle begnügen, wie Latein und Griechisch auf der Realschule.

Noch war die Köchlysche Schrift Manuskript und nur einem kleineren Kreise bekannt geworden, als eine Versammlung der sächsischen Rektoren zu einer Beratung über den Gym-nasialunterricht von der Regierung einberufen wurde. Für diese Rektoren-Versammlung liefs er die Schrift drucken. Einen Rückhalt für seine gymnasialen Bestrebungen besafs Köchly in dem Prinzen, nachmaligen König Johann, der ihn schon seit einigen Jahren mit dem Lateinunterricht bei zweien seiner Söhne betraut hatte. Die Beratungen der Rektoren-Versammlung bildeten die Grundlage zu dem Regulativ für die Gelehrtenschulen im Königreich Sachsen von 1847. Köchlys Grundanschauung vom Wesentlichen des Gymnasialunterrichts gelangte hierin zur Anerkennung. Am Lateinschreiben und -Sprechen hält das Regulativ jedoch fest: das Können dürfe nicht dem Wissen geopfert werden. Eine besondere Betonung findet das Christliche und das Nationale. Die Gelehrtenschule gliedert sich in Progymnasium und Gym-nasium. Den Lehrerkollegien verbleibt möglichste Freiheit in der Einrichtung des Lehrplans und im Lehrverfahren. Be-

dächtiges Festhalten an alterprobter schulmännischer Erfahrung und offener Sinn für die Fortschritte im Geistesleben der Nation haben in schönem Bunde beim Entwurf der neuen Schulordnung zusammengewirkt und ein Werk von Dauer in ihr errichtet.

Von Kriegen und gröſseren Unruhen im Innern ungestört, hatte das deutsche Volk seit den Freiheitskriegen sich wirtschaftlicher und geistiger Arbeit hingeben und sich rüsten können, um, wenn die Stunde schlug, das damals wie ein Traum Vorübergezogene zu verwirklichen und ein auf volkstümlicher Verfassung ruhendes Deutsches Reich zu gründen. Die Pariser Februarrevolution gab das Signal. Der Augenblick zum Handeln war gekommen. Ward er versäumt, so konnten Deutschland Zeiten drohen, wie die nach der ersten französischen Revolution. Mit Vollmacht der deutschen Fürsten und des deutschen Volks trat die Deutsche National-Versammlung in Frankfurt a. M. zusammen. In der von ihr geschaffenen Reichsverfassung legte sie eine Urkunde nieder über die Neugestaltung, in der der Deutsche sein Vaterland zu erblicken begehrte.

Wie in allen Zeiten eines machtvollen Ringens unserer Volksseele um neue Daseinsgestaltungen die Augen sich auf eine Vervollkommnung der Jugendbildung gelenkt haben, so ging man auch diesmal ans Werk, um der Schule eine dem Wesen des neuen Reiches gemäſse Verfassung zu geben.

In der Erkenntnis der Notwendigkeit einer Schulreform trafen die Regierungen mit der öffentlichen Meinung und mit zahlreichen Vertretern des Lehrerstandes zusammen. Bereits hatte der höhere Lehrerstand, dem Beispiel des niederen folgend, mit der Bildung einer öffentlichen Meinung in seinen eigenen Kreisen durch Gründung von Vereinen und Zeitschriften begonnen. Aus dem Jahre 1842 schon rührte die Berliner Gymnasiallehrer-Gesellschaft her, ihr folgte der von Köchly gestiftete Dresdener Gymnasialverein. Erstere schuf sich in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen ein Vereinsorgan, Köchly gab seine Vermischten Blätter zur Gymnasialreform heraus. Nach den Märzereignissen traten Lehrer-

versammlungen an den verschiedensten Orten zusammen. So wurde es möglich, daſs, trotz vielfach weit auseinandergehender Anschauungen in den einzelnen Fragen, die Versammlungen der Fachmänner, welche die Regierungen 1848/49 zur Abgabe von Gutachten über eine Neuordnung des höheren Schulwesens einberiefen, Entwürfe von geschlossenem Zusammenhang aufstellen konnten.

Die Entwürfe zur Neuordnung unseres höheren Schulwesens durchzieht der Gedanke: Unser Bildungsschatz gehört dem Vaterland. Bewahren und mehren wollen wir das von den Vätern ererbte edle Gut unserer Geistesbildung, um im Dienste des Vaterlandes der Welt damit zu nützen. Im Dienste des Vaterlandes, denn das Vaterland kann nur zu seiner vollen Macht und Gröſse sich erheben, wenn alle seine Söhne ihre Kraft ihm weihen, und nur ein groſses und mächtiges Vaterland kann die Kraft seiner Söhne zu ihrer vollen Entfaltung bringen.

Aus dem leitenden Gedanken ergab sich das Erfordernis, das staatsbürgerliche Einheitsgefühl zu einem bestimmenden Gesichtspunkt in der Grundverfassung und dem Lehrgang der Schulen zu machen. Schon aus diesem idealen Grunde legte man auf eine gemeinsame Unterstufe im Aufbau der höheren Schulen Gewicht. Hierbei zog man nicht nur den nationalen Wert eines für alle Schüler der höheren Lehranstalten gleichen Bildungsgangs, sondern nicht minder die soziale Bedeutung des Beisammenseins aller in derselben Schule in Betracht.

Die Gesetzesvorlage, die der Kultusminister von Ladenberg der preuſsischen Landesschulkonferenz unterbreitete, nahm ein dreiklassiges Untergymnasium mit 3 Jahreskursen als alleinige einheitliche Unterstufe der höheren Lehranstalten in Aussicht, und die Konferenz entschied sich dafür. Auf dieser Unterstufe sollte sich das Obergymnasium und das Realgymnasium, jedes mit 3 Klassen und 5 Jahreskursen, aufbauen. Beide konnten zur Universität und den höheren Fachschulen entlassen, das Realgymnasium zu Universitätsstudien, zu denen „die Kenntnis der beiden alten

Sprachen nicht erforderlich ist", wie die Regierungsvorlage es bezeichnete, oder wie die Konferenz beschloſs, „innerhalb der philosophischen Fakultät". Es gab eben nach dem jetzigen Stande der Kulturentwickelung eine ganze Reihe von höheren Berufsfächern, zu denen höhere Schulbildung, aber nicht der wichtigerem Andern den Raum verschränkende gymnasiale Unterricht in den beiden alten Sprachen gehörte. Um nun den Schülern der höheren Lehranstalten die Entscheidung für den einen oder den andern Bildungsweg nicht früher als nötig zuzumuten, war es geboten, sie so lange wie möglich in ein und demselben Lehrgang vereint zu halten. Fürs andere glich an den zahlreichen Orten mit nur Einer höheren Schule die Einheits-Unterstufe die verschiedenartigen Bedürfnisse am besten aus. Der Lehrgang der Unterstufe muſste einen möglichst geschlossenen Kreis beschreiben, um das Bildungsbedürfnis aller der vielen Schüler zu befriedigen, welche gleich hernach ins Leben übertraten. Dem trug die preuſsische Gesetzesvorlage u. a. damit Rechnung, daſs das Griechische erst auf dem Obergymnasium beginnen sollte, und die Konferenz stimmte ebenfalls zu. Auch der neue von Köchly ausgearbeitete Schulgesetzentwurf der im Königreich Sachsen hierfür niedergesetzten Kommission schied, obwohl hier besondere Realschulen vorgesehen wurden, streng zwischen Progymnasium, der Unterstufe, einerseits, und Human- und Realgymnasium, der Oberstufe, andererseits, und hielt ebenso wie die preuſsische Gesetzesvorlage das Griechische von der auch hier wenigstens für beide Gymnasien gleichen Unterstufe fern. Der sächsische Entwurf erkannte es überdies als eine Notwendigkeit an, einen leichten Übergang von der Realschule auf das Gymnasium zu ermöglichen, da an vielen Orten neben der Realschule kein Progymnasium sich befindet und doch daselbst in der Regel Schüler vorhanden sind, die später dem Gymnasium sich zuwenden sollen. Da das Progymnasium dem Lehrplan der entsprechenden Realschulklassen folgen und nur auſserdem Latein lehren sollte, so nahm der Entwurf bei alleinstehenden Realschulen auf die Beschaffung einer

Gelegenheit zum Erlernen des Latein bis zur Reife für die unterste Klasse der Gymnasien Bedacht. Der österreichische Organisations-Entwurf von 1849, in seinen allgemeinen Grundzügen und zumeist auch sonst das Werk des bisherigen Stettiner Gymnasialprofessors Hermann Bonitz, trifft ebenfalls eine strenge Unterscheidung zwischen Ober- und Untergymnasium und begründet sie nicht nur mit der nämlichen praktischen, sondern zugleich mit der pädagogischen Erwägung, dafs anders Knaben, anders Jünglinge unterrichtet und erziehlich behandelt werden müssen.

Mit der Voranstellung des staatsbürgerlichen Einheitsbewufstseins hängt das auf Abschwächung der konfessionellen Gegensätze gerichtete Bestreben der damaligen Schulgesetzentwürfe zusammen. Die preufsische Landesschulkonferenz machte in ihrer Mehrheit den Satz der ministeriellen Vorlage sich zu eigen: „Die ausschliefslich durch alljährige Zuschüsse aus Staatsfonds dotierten höheren Schulen haben fortan keinen konfessionellen Charakter.“ Köchly ging über die Meinung der Mehrheit seiner Kollegen in der sächsischen Kommission hinaus, wenn er die konfessionelle Glaubenslehre und demzufolge den Katechismus ausschliefslich dem Konfirmandenunterricht überwies und nur einen bibelgeschichtlichen Religionsunterricht der Schule belassen wollte.

Der Unterricht im Deutschen erfährt als das der gesamten Volksbildung und im besonderen wieder den verschiedenen Arten von höheren Schulen gemeinsame Bindemittel eine wesentlich höhere Schätzung in den neuen Entwürfen, als in den bisherigen Schulordnungen. In der Reihenfolge der Lehrgegenstände hat in Preufsen das Latein den ersten Platz an Deutsch abtreten müssen. Deutsch erhielt auf dem Gymnasium durchweg 3, auf dem Realgymnasium 4, im Untergymnasium je 6, 4, 4 Stunden. In das Lehrziel des Obergymnasiums werden die Anforderungen aufgenommen: „Elemente der historischen Sprachkenntnis“ und „genauere, auf Lektüre gegründete Bekanntschaft mit den Hauptepochen der deutschen Litteraturgeschichte“. Die auf Deutsch bezügliche Stelle im sächsischen Entwurf lautet: „Den einigenden

Mittelpunkt für beide Arten von Gymnasien bildet die möglichst hohe Entwicklung der volkstümlich deutschen Bildung. Dazu gehört: a) möglichst freie und selbständige Beherrschung der Muttersprache in Wort und Schrift; b) gründliche, teilweise wenigstens auf einigen Hauptquellen beruhende Kenntnis der Entwicklung des deutschen Volkes, namentlich in Staat und Verfassung einerseits, in Poesie und Nationallitteratur andererseits, wobei einige Bekanntschaft mit dem Mittelhochdeutschen zu erreichen ist; c) lebendige Bekanntschaft mit dem deutschen Lande nach seinen natürlichen und politischen Verhältnissen. Diese volkstümliche deutsche Bildung verlangen beide Gymnasien mit gleicher Strenge von ihren Zöglingen."

Dem Lateinischen bestimmte der preufsische Entwurf je 6 St. im Unter- und je 8 St. im Obergymnasium. Im Realgymnasium gab ihm die Konferenz je 4 St. mit der Mafsgabe, dafs es von den örtlichen Verhältnissen abhängen solle, ob es Aufnahme zu finden habe, und dann wiederum, ob als Pflicht- oder als Wahlfach. Die Regierungsvorlage hatte es vom Realgymnasium ausgeschlossen. Lateinische Aufsätze hören auf obligatorisch zu sein, wo sie stattfinden, dürfen sie im wesentlichen nur Reproduktionen enthalten; lateinische Interpretation wird nicht mehr verlangt, lateinische Sprechübungen sind als Lehrmittel gestattet. Griechisch erhielt je 6 St. auf dem Obergymnasium. Der sächsische Entwurf stellte auf dem Humangymnasium die beiden alten Sprachen „nach Umfang und Ziel des Unterrichts" einander gleich und erklärte den lateinischen Aufsatz, das Lateinsprechen und die Versifikation für abgeschafft. Auf dem Realgymnasium gehörte Lateinisch unter die Pflichtfächer.

Veranstaltungen für den Turnunterricht erkennen der preufsische und der sächsische Entwurf für notwendig an, der letztere will sie in den Oberklassen „mit den nötigen Vorübungen zum Waffendienste" verbinden.

Allgemein in Deutschland nahm man für die Lehrer den Charakter als Staatsbeamte in Anspruch.

Dem im Reich und in den Einzelstaaten gelten sollenden

Verfassungszustande entsprach eine ausgedehntere Einfügung der Selbstverwaltung in die Schulpflege. Der sächsische Entwurf stellt ein vollständig gegliedertes System von mitverwaltenden und beratenden Körperschaften auf, Ortsschulvorstände, aus Gemeindevertretern und Lehrern gebildet, für die Volksschule, darüber Bezirksschulausschüsse, nämlich die allgemeinen Bezirksausschüsse unter Hinzutritt von Lehrern, für die Volks- und Realschulen, einen Seminarausschufs von Seminarlehrern, einen aus Gymnasiallehrern zusammengesetzten Gymnasialausschufs für die Human- und Realgymnasien, endlich eine nach dem Ermessen des Ministeriums zu berufende Landesschulversammlung, die aus Abgeordneten aller Bezirksausschüsse, aus den Mitgliedern des Gymnasial- und Seminarausschusses und einigen Fachschullehrern bestehen sollte. Die preufsische Landesschulkonferenz beschlofs: Wo bei den einzelnen Anstalten noch keine Kuratorien vorhanden sind und sie gewünscht werden, sind sie als Vertretungskörperschaft von Staat, Gemeinde und Schule (bezw. aufserdem von Bezirk, Provinz, Patronat) einzurichten. An Stelle der Direktoren-Versammlungen treten Abgeordnete der Lehrerschaft zu Provinzial-Schul-Konferenzen zusammen. Alle 5 Jahre beruft der Minister eine allgemeine Landesschulkonferenz ein, „in welcher die höheren Unterrichtsanstalten durch eine verhältnismäfsige Anzahl von Direktoren und Lehrern ihrer Wahl vertreten sind".

Die Schulgesetzentwürfe von 1848/49 teilten das Schicksal der Reichsverfassung. Die einen wie die anderen gelangten damals noch nicht zur Durchführung. Was durch sie gewonnen, war die Aufstellung eines festeren Richtziels für eine spätere Zukunft. Zunächst jedoch wurde die deutsche Nation, da sie die Reifeprüfung nicht bestanden, in die Schule zurückgeschickt. Preufsen war noch nicht fähig, die Führung der Nation zu übernehmen, die Nation in ihrer Gesamtheit noch nicht reif für die Einsicht in die Notwendigkeit dieser Führung. Preufsen mufste erst im Innern weiter erstarken, seine junge konstitutionelle Staatsverfassung vollkommen sich einbürgern, seine Wehrkraft sich

erhöhen, ehe es mit Erfolg die Führerrolle wieder zu übernehmen und den feindlichen Widerstand gegen die Begründung des Reiches zu brechen vermochte. Die deutsche Nation ihrerseits mufste erst vollgültigere Proben von Preufsens Führerkraft erhalten und neue schwerste Bedrohung vom Auslande erfahren, ehe das Verlangen nach Preufsens Führerschaft durchschlug.

Wir hatten im Jahre 1848/49 die Dinge zu sehr aus der Idee und zu wenig aus der Wirklichkeit angesehen. Hier lag ein allgemeinerer Mangel unserer Bildung zu Grunde. Es fehlte uns noch an dem entwickelteren Sinn für die ernste Sprache der Thatsachen. Leben und Wissenschaft haben sie uns seitdem besser gelehrt. Die Mächte des Alten sorgten, nachdem der Ansturm des Neuen abgeschlagen, dafür, dafs wir ihr Dasein recht nachdrücklich zu empfinden bekamen, und Wehrpflicht und Selbstverwaltung zogen uns immer mächtiger in die sich vergröfsernden Kreise des öffentlichen Lebens hinein. Die Wissenschaft für ihr Teil rüstete uns mit tieferem Verständnis für die Gesetze des Natur- und Völkerlebens aus. Alexander von Humboldt und Leopold von Ranke, Erben von Hegels ideenbildender Kraft und Überwinder seiner idealistischen Spekulation, drangen jetzt erst, nachdem der Kosmos und die Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation nicht lange vor 1848 erschienen waren, tiefer in die weiteren Kreise der Gebildeten ein und verbreiteten unter ihnen den Sinn für scharfe Erfassung der Wirklichkeit. Und bereichert insbesondere von ihnen beiden schuf ein jüngeres Geschlecht von Naturforschern und Historikern Meisterwerk um Meisterwerk.

Die Aufgabe, das höhere Schulwesen Preufsens in der Richtung weiter zu entwickeln, die unter dem Ministerium Eichhorn eingeschlagen, mit dem Ladenbergschen Gesetzentwurf von 1849 aber in Frage gestellt worden war, fiel dem Minister von Raumer zu. Unter ihm trat Ludwig Wiese ins Ministerium ein und leitete von da an bis in die Zeit des Ministers Falk, nahezu ein Vierteljahrhundert wie früher Johannes Schulze, die Angelegenheiten der höheren Schulen.

Eine kernige, markige Persönlichkeit, ein durch streng sittlich-religiöse Jugenderziehung und Selbstzucht geläuterter Charakter, erblickte er in der Erziehung zu männlicher Tüchtigkeit den über die Geistesausbildung hinaus liegenden Zweck der Schule. Hierin erschien ihm England uns überlegen. Mit gediegenstem Wissen ausgerüstet weifs er den Wert vornehmer Geistesbildung zu schätzen, aber nicht auf den Umfang des Gelernten, sondern auf die Art der Lernarbeit, auf das Erlernen der Arbeit, legt er das höhere Gewicht. Durchdrungen von dem Recht der Freiheit eines Christenmenschen stellt er die persönliche Überzeugung hoch, hält jedoch das Gedeihen des religiösen Lebens für gebunden an den Boden des kirchlichen Bekenntnisses. Mit sicherem praktischen Blick begabt weifs er mit dem Gegebenen zu rechnen und hält weitergehende persönliche Wünsche zurück. Hegte er im Herzen auch eine grofse Vorliebe für die „Schule der Reformation“ und wäre, wie der Minister von Raumer ebenfalls, „am liebsten . . . zu der alten Einfachheit eines auf den Religionsunterricht, die alten Sprachen und die Mathematik beschränkten Lehrplans zurückgekehrt, um auf dieser Grundlage die weitere Ausbildung hauptsächlich dem eigenen Studium zu überlassen“, so gingen die Verfügungen des Ministeriums in Sachen der gymnasialen Lehrverfassung doch nicht über eine Revision der Ordnungen von 1834 und 1837 hinaus.

Der Normalplan von 1856 gewährte dem Latein seinen überkommenen Besitzstand ohne Schmälerung. Hierbei überwog der formale Gesichtspunkt, dafs ein Hauptarbeitsfeld vorhanden sein müsse, auf welchem es der Schüler zu durchaus sicherem und selbständigem Können zu bringen vermöge.

In materieller Beziehung hegte man allgemeiner jetzt in Deutschland von der Bedeutung des altklassischen Unterrichts eine von der vormaligen humanistischen Begeisterung abweichende Auffassung. Auf dem Boden der christlichen Weltanschauung stehend und besser geschult im historischen Denken erblickte man im Altertum eine Periode der Vorbereitung auf die Offenbarung des Heils durch Christus. Das Schöne der antiken Geisteskultur sollte auch ferner ge-

nossen, aber darüber nicht vergessen werden, daſs die Menschheit in der christlichen Gesittung ein unvergleichlich höheres Gut für ihre gesamte Wohlfahrt erworben hat.

Darum suchte man Fürsorge zu treffen, daſs christlich-religiöse Gesinnung das ganze Schulleben durchleuchte und durchwärme. Ganz äuſserlich kennzeichnet sich dies Bestreben schon darin, daſs man der Religionslehre zuliebe gröſstenteils jetzt in der Reihenfolge der Lehrgegenstände die alte Ordnung nach Sprachen und Wissenschaften aufgab und die Religionslehre allem voranstellte. Auch stieg mancherorten die für sie bestimmte Stundenzahl, die Andachtsübungen wurden erweitert, sonntägliche Schulgottesdienste eingeführt, Theologen der Eintritt ins Lehramt erleichtert u. s. w. Für die Ausbildung von Schulamtskandidaten zu Religionslehrern wurde der Kandidaten-Konvikt am Kloster Unser lieben Frauen in Magdeburg eröffnet. Die entschiedenste Vertretung in einem deutschen Schulregiment fand die Forderung einer Durchdringung des ganzen Unterrichts mit kirchlich-religiösem Gefühl an Vilmar in Kurhessen. „Wir werden — erklärt er in einer seiner Schulreden — uns also schon gewöhnen müssen, in den klassischen philologischen Studien weder die unbedingte Herrin, noch überhaupt die Herrin der Gelehrtenschulen, sondern die freie Dienerin der christlichen Kirche anzuerkennen.“ Ja selbst die Mathematik stellt er unter den kirchlichen Gesichtspunkt; sie erzieht als Ganzes zur Ganzheit, und Halbheit wirkt in der Kirche zerstörend. Manchen konfessionell-strenggläubigen Kreisen gingen indessen die Bemühungen der Regierungen hierin nicht weit genug, die Zugeständnisse an das heidnische Altertum dagegen zu weit, und so schritten sie dazu vor, christliche Privatgymnasien zu gründen. Eine derartige Gründung in Gütersloh hat sich erhalten, eine gleiche in Stuttgart ist wieder eingegangen.

Nach dem fehlgeschlagenen Versuch zur Gründung des Deutschen Reiches zog sich der Begriff des Vaterlandes wieder enger auf jedes einzelne Land zusammen. Auf den Schulen fand das u. a. darin seinen Ausdruck, daſs der Behandlung der Geschichte des eigenen Landes und seines

Fürstenhauses ein weiterer Umfang gegeben und erhöhte Bedeutung beigemessen wurde.

Nach allen diesen Seiten hin zeigt sich überall in Deutschland ein gemeinsamer Grundzug in der Gestaltung des höheren Schulwesens nach 1848/49. Zudem vollzog sich jetzt eine stärkere Ausgleichung unter den bis dahin zwischen den beiden Schulsystemen des Nordens und des Südens hervorgetretenen Gegensätzen.

Nach der preufsischen Cirk.-Verf. von 1856 über die Maturitätsprüfung schieden Physik, Naturbeschreibung und philosophische Propädeutik als Prüfungsgegenstände ganz aus. Es stimmte dies mit dem fast gleichzeitig veröffentlichten neuen Normalplan insofern überein, als hier Propädeutik als eigener Lehrgegenstand in Fortfall kam und Naturgeschichte erheblich eingeschränkt wurde. Die schriftliche Herübersetzung im Griechischen mufste einer Hinübersetzung weichen. Deutsch und Französisch bildeten fernerhin keine Gegenstände der mündlichen Prüfung mehr. Dispensation kann nur noch von der ganzen mündlichen Prüfung, nicht aber mehr für einzelne Gegenstände beschlossen werden. Auf den künftigen Beruf darf bei Kompensationen nicht mehr Rücksicht genommen werden, hauptsächlich kommen sie nur noch bei Mehrleistungen in den alten Sprachen oder der Mathematik in Betracht. Setzen sich in diesen neuen Bestimmungen die seit 1840 in Preufsen auf Vereinfachung des Lehrstoffs gerichteten Bestrebungen fort, so erweiterten umgekehrt aufser dem hierin schon früher vorangegangenen Sachsen nunmehr auch Württemberg und Bayern die Lehrpläne ihrer Gymnasien. Zur nachdrücklicheren Förderung der Kultus- und Schulangelegenheiten waren seit kurzem in diesen beiden Staaten ebenfalls besondere Ministerial-Departements in Wirksamkeit getreten. Sowohl in der wenn auch nicht veröffentlichten, so doch vom Studienrat als Richtschnur befolgten neuen Schulordnung für die gelehrten Anstalten Württembergs von 1852, als auch in der Revidierten Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien im Königreiche Bayern von 1854 erscheinen mit

Ausnahme der Naturgeschichte die nämlichen Pflichtfächer auf dem Lehrplan wie in Preufsen und den ihm in der Schulverfassung von älterer Zeit her näher stehenden Staaten. Ja die beiden süddeutschen Königreiche entfernten sich darin jetzt am weitesten unter allen Staaten des heutigen Deutschen Reiches von der alten Lateinschule, dafs sie den lateinischen Aufsatz als Zielleistung aufgaben und die freien schriftlichen und mündlichen Übungen im Latein ins Ermessen der einzelnen Anstalten stellten. Der Schwarzwald sollte also noch immer nicht ganz aufhören, eine Binnengrenze im Bereich der Schule zu bilden. Nach diesen Änderungen, dem weiteren Entgegenkommen gegen die neuzeitlichen Bildungsgegenstände und der Preisgabe des lateinischen Aufsatzes, stellten die beiden Donau-Königreiche auch in der höheren Schulbildung die nähere Verbindung mit Österreich her, die im Politischen seit der Erneuerung des Bundestages zwischen der präsidierenden Kaisermacht und der Mehrheit der Bundesstaaten bestand. In diesem Zusammenhange gewinnt der hervorragende Anteil des preufsischen Schulmannes Hermann Bonitz an dem in Österreich zum Gesetz gewordenen Organisations-Entwurf von 1849 eine erhöhte Bedeutung für die Anbahnung der nationalen Einheit im höheren Bildungswesen.

Näher rückte wieder die Hoffnung auf die endliche politische Einheit Deutschlands, als mit der Regentschaft des Prinzen von Preufsen, des nachmaligen Kaisers Wilhelm I, die alles volkstümliche Leben weckende neue Ära anbrach.

Die für die höhere Schule wichtigste Errungenschaft aus dieser Zeit ist die vom preufsischen Kultusminister von Bethmann-Hollweg erlassene, von Wiese ausgearbeitete Unterrichts- und Prüfungsordnung für die Realschulen von 1859. Sie klärte die Eigenschaft der Realschule als höhere Bildungsanstalt, sowie das Verhältnis der höheren und der niederen Realschulen zu einander und zum Gymnasium. Die höhere neunklassige und lateinlehrende Realschule, Realschule I. Ordnung genannt, erhielt ebenbürtigen Rang mit dem Gymnasium. Alle nicht die Ziele der Realschule I. Ordnung erreichenden Anstalten wurden zu der

Klasse der Realschulen II. Ordnung vereinigt. Indem die Realschule I. Ordnung zu allen höheren Berufsarten, mit Ausnahme der auf Universitätsstudien beruhenden, den Zugang eröffnete, wurde die mit Latein verbundene neuzeitliche Bildung als vollgültige höhere Allgemeinbildung gesetzlich anerkannt. Die mittlere Allgemeinbildung neuzeitlicher Art erhielt insbesondere damit eine höhere Anerkennung, dafs fortan ganz allgemein auch Schüler lateinloser Realschulen das Berechtigungszeugnis zum einjährigen Dienst erlangen konnten. Für die Realschulen II. Ordnung bildeten hauptsächlich die Bestimmungen über die Entlassungsprüfung die Norm und blieb ihnen in der Einrichtung des Lehrplans gröfserer Spielraum, die Realschulen I. Ordnung erhielten dagegen einen vollständigen Normallehrplan.

Lehrgegenstände	VI	V	IV	III	II	I
Religion	3	3	2	2	2	2
Deutsch	4	4	3	3	3	3
Lateinisch	8	6	6	5	4	3
Französisch	—	5	5	4	4	4
Englisch	—	—	—	4	3	3
Geographie und Geschichte	3	3	4	4	3	3
Naturwissenschaften . .	2	2	2	2	6	6
Mathematik und Rechnen .	5	4	6	6	5	5
Schreiben	3	2	2	—	—	—
Zeichnen	2	2	2	2	2	3
	30	31	32	32	32	32

Dazu Gesang und Turnen.

Die preufsische Realschulordnung von 1859 machte nach und nach, wenn auch mit verschiedenen Abwandlungen, ihre Runde durch ganz Deutschland. Zur höchsten Stufe seiner Entwicklung vor dem Abschlufs dieses Zeitraums gelangte der Realschulgedanke in Stuttgart. Hier hatte sich von neuem am Gymnasium eine zweite parallele Klassenreihe gebildet, deren Schüler aber statt des Griechischen erweiterten

Unterricht im Französischen und Rechnen erhielten. Diese Klassenreihe wurde 1867 zu einer Realabteilung unter einem besonderen Inspektor vereinigt, aus welcher dann nach einigen Jahren ein ganz selbständiges Realgymnasium entstand. Ein diese Anstalt von den ihr nächstverwandten besonders unterscheidendes Merkmal liegt in ihrem dem Gymnasium ähnlichen starken Lateinbetrieb. Griechisch war in Württemberg keine Vorbedingung für die Immatrikulation bei der philosophischen, naturwissenschaftlichen und staatswissenschaftlichen Fakultät der Landesuniversität Tübingen und ebensowenig für den Eintritt in den höheren Verwaltungsdienst. Auf den Gelehrtenschulen und in der Reifeprüfung konnte an Stelle des Griechischen Französisch gewählt werden. Das Stuttgarter Realgymnasium behielt jene Berechtigungen für seine Abiturienten, auch als 1873 das Griechische auf den Gymnasien Pflichtfach wurde.

Ein Beispiel dafür, wie der frische Hauch, der jetzt durch die deutschen Lande ging, auf das Verhältnis des Staats zur Kirche einwirkte, bietet der Ausschluſs der kirchlichen Mitregierung im Schulwesen Badens, wo an Stelle des seine Befugnisse mit den beiden Oberkirchenräten teilenden Oberstudienrats ein allein zuständiger Oberschulrat trat.

Nach dem Wiederbeginn der Kämpfe um die politische Einheit lenkte sich die allgemeine Aufmerksamkeit in immer steigendem Grade so überwiegend auf das Feld der Politik und der Schlacht, daſs die Reformarbeit im Innern überall und somit auch im Schulbereich dahinter zurücktreten muſste. Doch gab es nach dem Ergebnis des Jahres 1866 für die Schulverwaltungen Preuſsens und des Nordbundes volle Arbeit, um das Schulwesen den neugeschaffenen politischen Verhältnissen anzupassen. Die neuen preuſsischen Provinzen muſsten in eine schulverwaltungsmäſsige Verbindung mit den alten der Monarchie gebracht werden. Die einheitliche Ordnung von Heer und Flotte, von Post und Telegraphie, das gemeinsame Indigenat und vieles andere mehr nötigte zu Abmachungen unter den norddeutschen Verbündeten über eine Gleichmäſsigkeit der Ansprüche an die Vorbildung der Frei-

willigen und machte eine Verständigung über eine weitergehende Vereinheitlichung der Lehrpläne wünschenswert. Zur Förderung dieser Zwecke entstand die Bundes-Schulkommission.

Sehr Erhebliches geschah in unserem Zeitraum für die bessere Ausstattung der Schulen mit ihrem äufseren Bedarf. Der gegen den vorangegangenen Zeitraum beträchtlich gestiegene allgemeine Wohlstand gestattete die Aufwendung gröfserer Mittel. Die Zahl von stattlichen und wohleingerichteten Schulgebäuden nahm stetig zu, manche darunter besafsen schon künstlerischen Wert. Eine ähnliche Vervollkommnung erfuhren die Lehrmittel-Sammlungen.

Nicht minder Beträchtliches wurde für die wissenschaftliche Ausrüstung der Lehrer gethan. Der Bedeutung entsprach es, welche die Fächer der Mathematik und Naturwissenschaften, der Geschichte und der neueren Fremdsprachen sowohl nach der Seite ihrer inneren wissenschaftlichen Entwicklung als ihrer Geltung im Schulunterricht gewonnen hatten, dafs Universitätsseminare hierfür eingerichtet wurden, und für Mathematik und Physik, sowie für neuere Fremdsprachen auch Seminare an höheren Schulen zur praktischen Ausbildung der Lehrer ins Leben traten. Auch einige Reisestipendien für Neuphilologen und Archäologen standen zur Verfügung.

Dem Entwicklungsgange in Wissenschaft und Unterricht trug das unter dem Minister von Mühler 1866 erlassene neue Reglement für die Prüfungen der Kandidaten des höheren Schulamts ebenfalls Rechnung. Es unterschied vier Hauptabteilungen von Fächern: 1. das philologisch-historische, 2. das mathematisch-naturwissenschaftliche, 3. Religion und Hebräisch, 4. die neueren Sprachen. In jeder Hauptabteilung bildete es wieder engere Zusammenstellungen von Lehrgegenständen und verlangte zum Erwerb eines Zeugnisses I. Grades volle wissenschaftliche Lehrbefähigung nur bezüglich einer dieser kleineren Gruppen, Lehrbefähigung für die mittleren Klassen in einer zweiten unter ihnen, im übrigen aber nur allgemeine Bildung in der Reli-

gionslehre, in Philosophie und Pädagogik und beziehungsweise in Geschichte-Geographie und Sprachkenntnissen. Inaugural-Dissertationen inländischer Universitäten konnten nur noch von einer schriftlichen Prüfungsarbeit in demselben Fach befreien. An die Prüfung reihte sich das Probejahr. Probelektionen durften, soweit sie für nötig gehalten wurden, fortan erst gegen Ende des Probejahrs stattfinden.

Das bewegtere öffentliche Leben dieses Zeitraums führte auch den Schulmann aus seinen engeren Kreisen von ehemals heraus. Der Dienst im vaterländischen Heer bewährte auch an ihm seine erziehende Kraft. Die Teilnahme an Vereinen mannigfacher Art, an der Gemeindeverwaltung, an der Ausübung der staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten brachten ihn mit den Angehörigen aller anderen Stände in nähere Berührung und erweiterten seinen praktischen Blick. Reisen führten auch ihn in die Welt hinaus und gaben ihm wie den Anderen frische Nahrung, neues Blut. Der ganze höhere Schulmannsstand gewann erheblich an weltmännischer Haltung. In der äufseren Erscheinung zeigte sich die vorsichgehende Veränderung schon darin, dafs der Schulmann sich nicht insgemein mehr wie früher nach der Weise der Geistlichen trug, sondern hierin dem in der Gesellschaft allgemein üblichen Geschmack sich anzuschliefsen vorzog.

Den im vorigen Abschnitt aufgenommenen Einzelbildern aus dem damaligen Gymnasialbetrieb mögen hier einige aus dem Bereich der den Gymnasien und Realschulen gemeinsamen neuzeitlichen Bildungsfächer folgen.

Franz Kern giebt in dem von ihm seinem Lehrer Ludwig Giesebrecht errichteten Ehrendenkmal eine nähere Darstellung von dem deutschen Unterricht, den er bei ihm am Marienstifts-Gymnasium in Stettin in den vierziger Jahren genossen. Er spricht von Giesebrechts Hochschätzung der Dialektik und fährt dann fort: „So wird es nicht befremden, wenn er von der Chrie nichts wissen will. „Seit einigen Jahren — sagt er — ist viel Redens von den Progymnasmatikern und ihren Progymnasmen, namentlich von der Chrie; die gilt als der rechte Leisten, über den die deut-

schen und lateinischen Aufsätze der Gymnasialjugend zu schlagen. Überraschen kann die Erscheinung nicht; sie hat ihren Grund in der Pädagogik der ungemischten Überlieferung, welche im Eifer gegen wirkliche und vermeinte Übergriffe der Dialektik diese kurz und gut beseitigen möchte. Wird nun der Gedanke gehemmt, so herrscht die fertige Phrase, soll das Inwendiglernen vermieden werden, so wuchert das Auswendiglernen: das ist ganz in der Ordnung. Die Chrie soll zur eigenen freien Produktion vorbereiten, hinüberführen. Also zuerst die Form, dann der Inhalt. Man sollte meinen, der Inhalt bestimme die Form, diese könne nichts anderes sein, als die Äufserung jenes. Und was ist eine Produktion? Es mufs wiederholt werden: sie ist auf der höchsten Stufe der Geistesbildung nicht ohne Reproduktion, wie diese auf der untersten nicht ohne Produktion.“ — Auch wenn die Jugend, wie es ihm mit Recht zweckmäfsig scheint, die Tropen und Redefiguren kennen lernt, so kann nach seiner Überzeugung die Absicht nicht sein, ihr damit zum eigenen Gebrauch bei der Darstellung Mittel an die Hand geben zu wollen, zum geflissentlichen Schönreden, zum pathetischen Schwung sie anzuleiten. „(Die rhetorische Überlieferung des Altertums) hat die Tropen und Redefiguren genau beobachtet, beschrieben und benannt. Ist sie weiter gegangen, hat sie von ihnen geredet als von Mitteln zum Ausschmücken der Rede, damit zum Erreichen gewisser Zwecke in dem Willen der Hörer, so bedeutet das der Schule nichts; sie erkennt in jenen nur Äufserungen des mehr oder minder, so oder so erregten Bewufstseins der Sprecher, fragt also nicht nach ihrem Zweck, sondern nach ihrem psychologischen Grunde. So gemodelt möchte die Lehre von den Grundformen des Ausdrucks, dem eigentlichen, tropischen und figürlichen aus der Rhetorik der Alten herüber zu nehmen sein, nicht in ganzer Breite, sondern so viel erforderlich, um das Wesen jener Formen einzusehen.“ — Mit diesen Prinzipien stimmt die Art, in welcher er die Aufsätze beurteilte, durchaus überein. Selten mag ein Lehrer schonungsloser die abgegriffenen, nichtssagenden und doch so prunkenden und

tönenden Phrasen verfolgt haben, das unsichere Umhertappen, das Zusammenraffen schlecht verbundener, wohl gar unverstandener Notizen, das Hin- und Herschieben gedächtnismäfsig aufgefafster Vorstellungen. Ohne Anerkennung des immerhin aufgewandten mühsamen äufserlichen Fleifses verurteilte er die Arbeiten, aus denen er sah, dafs dem Verfasser Erinnerungen aus dem Unterricht unklar, zerpflückt und zerstückt, wie im Traum durch den Sinn gefahren und von ihm ebenso träumend durcheinander gewirrt waren. Unleidlicher aber noch war es ihm, wenn er ganz Unbedeutendes lesen mufste, das doch gern recht bedeutend scheinen wollte, wenn die dürftigen, verworrenen Vorstellungen mit hohlen Redensarten ausstaffiert waren, wenn der Verfasser nicht über Gemeinplätze hinauskam, auf denen er sich in gespreizten Phrasen erging, und so aus dem oberflächlichen Gerede ein fahriges Schwadronieren wurde. Ihm genügte vollkommen eine gedrängte, schlichte Darstellung, das einfache Gewand eines klaren Gedankens, auch die trockene Darstellung, wenn nur der Ausdruck bestimmt und deutlich bezeichnend war. Freilich hatte der Dichter, der die Sprache so meisterhaft beherrschte, seine Freude an jugendlich frischer, an glatter, zierlicher Diktion, auch wenn sich Neigung zum Rhetorischen in ihr zeigte, nur mufste der Schmuck aus produktiver Phantasie hervorgehen, nicht äufserlich angelernt sein; nur mufste die Zierlichkeit nicht zu Ziererei, zu leerem Floskelkram werden. Viel lieber war ihm in den jugendlichen Arbeiten, wenn doch einmal der treffende Ausdruck nicht gefunden wurde, der noch unfertige, unbehülfliche, der keine Ansprüche macht. Mit Recht fürchtete der besonnene Lehrer, dem es vor allen Dingen auf die Sache, auf den Gedanken ankam, dafs durch eine Gewöhnung an rednerische, blumenreiche Sprache die Vorstellungen nur zu leicht getrübt werden könnten. Denn auf die Richtigkeit der Gedanken, auf die ohne Umwege zum Ziel führende Anordnung derselben, auf die klare logische Bestimmtheit in der ganzen Arbeit legte er das Hauptgewicht, liefs sich aber, wo es hin gehörte, auch das phantasierende Denken gefallen, wenn es als ein sinniges

sich zeigte, mochte es auch zuweilen zum Grübeln werden; denn es war ihm ein Zeugnis von der geistigen Regsamkeit des Schülers. — Die Aufgaben, die er seinen Schülern in den verschiedenen Klassen des Gymnasiums stellte, zeugen von dem weiten Gedankengebiet, von der sonnigen Klarheit, mit welcher er es beherrschte. Vom Jahre 1820 bis zum Aufhören seiner Lehrthätigkeit im Jahre 1866 sind sie fast alle, die dazu ausgearbeiteten Dispositionen zum gröfsten Teile noch vorhanden, und in diesem langen Zeitraum findet sich so überaus selten eine Wiederholung desselben Themas, dafs sie gar nicht in Betracht kommt: ein wahrhaft glänzendes Zeugnis für seinen Gedankenreichtum und für seine Gewissenhaftigkeit. . . . Die Aufgaben für die Tertia sind sehr mannigfaltig, unter ihnen allerdings auch solche, die nur für besonders begabte Schüler dieser Klasse geeignet schienen. Sehr schöne, durchaus originelle und dem Standpunkte der Tertia gewifs entsprechende Themata sind die, welche auf eine längere zusammenhängende, in einer Reihe von Aufsätzen zu bearbeitende Erzählung hinausgehen. Den Gang und das Wesentliche der Erfindung giebt der Lehrer; dabei bleibt dem Schüler noch sehr viel übrig, im einzelnen auszumalen. So wird die Phantasie lebendig angeregt und doch der wüsten phantastischen Ausschweifung vorgebeugt, und anderseits wird manchem klaren, aber dürren, phantasiearmen Verstande eine willkommene, ja auf jeder Stufe des Unterrichts notwendige Hülfe dargeboten. Ich gebe folgende Probe: 1. Das Häuschen am See. 2. Der See macht wohlhabend. 3. Die Entwässerung. 4. Schlofs Seeburg. 5. Seeburg zerstört. 6. Die Försterei Seeburg. 7. Der Waldbrand. 8. Die sieben Eichen. — Die Aufgaben für die beiden oberen Klassen sind ungemein mannigfaltig, so dafs es schwer ist, durch wenige Beispiele, auf die ich mich nun einmal beschränken mufs, eine Anschauung von dem Reichtum des Lehrers zu geben. . . . 1. Die Schlacht bei Platää und die Schlacht bei Tours. 2. Der immerwährende Friede. 3. Was wir wollen. 4. Kriegerische, politische, moralische Tapferkeit. 5. Man hat die Not die Mutter der Künste genannt; was ist von der Vorstellung zu halten?

6. Der Charakter des Max Piccolomini als Terminus medius der Charaktere Octavios und des Herzogs von Friedland in Schillers Wallenstein. 7. Die Maxime Volenti non fit injuria."

Über den Unterricht in Geschichte und Geographie berichtet Verfasser, wie er ihn in den oberen Klassen des Königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums in Berlin zu genieſsen das Glück gehabt hat. Professor Dr. Rudolf Foſs brachte in seine Lehrthätigkeit die tiefen Eindrücke mit, die er auf der Universität von dem Genius Leopold v. Rankes und Karl Ritters empfangen hatte. Einer der wenigen unter den damaligen Gymnasiallehrern, die dem Heer als Landwehroffizier angehörten, und zugleich Mitglied der Militär-Ober-Examinations-Kommission, kannte er das Leben von seiner praktischen Seite und besaſs ausgebreitete gesellschaftliche Beziehungen. Sein ganzes Auftreten zeigte eine vornehme Sicherheit. Dabei verfügte er in hohem Grade über die Kunst fesselnder Darstellung, insbesondere in dem zwanglosen Tone der feingebildeten Unterhaltung. Vom alten Orient beginnend führte der Geschichtsunterricht der Oberstufe nach damaliger Bestimmung bis zum Jahre 1815, wobei die beiden ersten Jahre auf die alte und die beiden letzten auf die mittlere und neuere Zeit entfielen. Die Geographie blieb lehrplanmäſsig auf Wiederholungen angewiesen. Die Benutzung von Lehrmitteln trat hinter dem, was der Lehrer selbst bot, zurück. Der Sydowsche Schulatlas und die Hirschschen Geschichtstabellen genügten. Im übrigen dienten die während des Unterrichts gemachten Aufzeichnungen als Gedächtnisstütze. Dem Vortrage des Lehrers entstammend bildeten sie zunächst die Grundlage für den in der nächsten Stunde vom Schüler selbst zu haltenden freien Vortrag. Kam in der Darbietung des Stoffes neben der zusammenhängenden Darstellung die Wechselrede mit den Schülern auch weniger zur Anwendung, so hatte darum der Vortrag von Foſs doch garnichts von irgend welchem akademischen Dozieren. Seine Behandlung des Gegenstandes glich, ähnlich wie es in den Lessingschen Schriften so anziehend wirkt, einem lebhaft geführten Gespräch. Das rührte aber inhaltlich wieder davon her, daſs

alles Geschichtliche mit dem Gegenwärtigen in die engste Wechselbeziehung trat. Aus der den Schüler umgebenden Welt entsprangen die Anknüpfungspunkte und aus den Vorgängen und Zuständen der Vergangenheit lenkte sich der Blick auf die eigenen Daseinskreise zurück. In demselben Sinne gelangten Geographie und Geschichte zu einer engen Verknüpfung. Fofs hat eine kleine Arbeit über die Mark veröffentlicht, in der in mustergültiger Weise das Land in seiner Eigenschaft als Mitgestalter der Völkergeschicke und als überlebender Träger der geschichtlichen Erinnerungen behandelt wird. Die Zeitbegebenheiten trugen das Ihrige dazu bei, den Sinn für das öffentliche Leben zu wecken. Der alle Gemüter aufregende Konflikt zwischen der Regierung und dem Abgeordnetenhause führte auch innerhalb der Primanerschaft zu heifsen Debatten, während die erhebenden Gedenkfeiern an den Beginn der Freiheitskriege vor 50 Jahren, darauf 1864 der flotte Auszug unserer Truppen in den dänischen Krieg alle Herzen in vaterländischem Hochgefühl schwellen liefsen. Leben und Unterricht wirkten zusammen als starker Antrieb zu selbständigerem Eindringen in das Bereich der Geschichte, vornehmlich der deutschen; mit Begierde griff man zu den neueren Darstellungen von Meisterhand, zu Freytags Bildern aus der deutschen Vergangenheit, Häussers Deutscher Geschichte, Droysens York und Preufsischer Politik u. a. m. Der leitende Mittelpunkt für alle diese Beschäftigungen blieb Fofs' Geschichtsunterricht, und so fruchtbar und nachhaltig erwiesen sich die Wirkungen davon, dafs ein gröfserer Teil seiner Schüler, durch sie zunächst bestimmt, das Geschichtsstudium sich zur wissenschaftlichen Lebensaufgabe erkoren hat.

Lag einst zu Wieses Zeit das Feld der Mathematik und Physik am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium brach, so trug es nachmals, als es Karl Heinrich Schellbach anbaute, um so reichere und schönere Frucht. Auch hier ist der Verfasser in der bevorzugten Lage, aus eigener dankbarster Schülererinnerung sprechen zu können. Schellbach gehörte ebensosehr zu den Häuptern seiner Wissenschaft, wie er sie als ein Meister allerersten Ranges der Schule nutzbar zu machen

verstand. Als Hauptwerk seiner Denkerarbeit feiern die Mathematiker die Lehre von den elliptischen Integralen und den Thetafunktionen. Seine wissenschaftliche Thätigkeit hat aber darüber hinaus zu Schöpfungen geführt, deren Leuchtkraft auf viel weitere Kreise der Gebildeten sich erstreckt. Seiner Idee entstammt das Erstehen der Sonnenwarte in Potsdam und der Physikalisch-Technischen Reichsanstalt in Charlottenburg. Welch anziehendes Bild: Schellbach in der Mitte der von ihm zur Vorbesprechung über die Gründung der Reichsanstalt Geladenen, inmitten von Helmholtz, Du Bois-Reymond, Förster und noch anderen hochangesehenen Fachgenossen. Und seine Lehrerthätigkeit war es gewesen, die ihm die Ausführung jener beiden Ideen ermöglichte: des Kronprinzen, nachmaligen Kaisers Friedrich Hochschätzung für den Mann, der ihm schon früh das Auge für den Wert der mathematisch-physikalischen Weltgesetze erschlossen hatte, führte ihn hierbei zum Ziel. Tausende haben während Schellbachs mehr als halbhundertjähriger Lehrerwirksamkeit das Gleiche an sich erfahren wie sein kaiserlicher Schüler. Der erprobte Führer zog sie alle mit; auch die mathematisch am schlechtesten Veranlagten empfanden zum mindesten, was ihnen damit zum Ganzen ihrer Bildung gebrach. Vollständige Unfähigkeit zum Nachdenken einfacher mathematischer Gedanken erkannte er bei niemand an, der sich überhaupt seiner gesunden fünf Sinne zu erfreuen habe. Als einmal zum Beweis dessen, wie mit höchster Denkkraft sich eine Unzulänglichkeit nach der Seite der mathematischen Begabung verbinden könne, einer seiner besten Oberprimaner auf Goethe hinwies, gab Schellbach scherzend zurück: ja, Der hat auch nicht solchen Unterricht gehabt wie Sie. Es blieb sich ganz gleich, ob die Lehrstunden morgens früh oder, was infolge von Schellbachs Thätigkeit an der Kriegsakademie sehr häufig der Fall war, auf den Nachmittag fielen: die Klasse folgte immer mit gespanntester Aufmerksamkeit. Niemand hätte sich auch besser auf die sokratische Kunst der Gedankenhebung verstehen können als er. Ja in der kurzen Zeichensprache der Mathemathik kam er noch schneller zum Ziel, als der athenische

Weise. Nicht eine Stunde dauerte es in Obersekunda, wohin die meisten in beinahe vollkommener mathematischer Unschuld übertraten, daſs man mit sinus und cosinus schon auf ganz leidlich vertrautem Fuſse stand. Hier davon, wie er Aufgaben einzukleiden liebte, ein paar Proben, die ein späterer Mathematiker unter seinen Schülern sich aufbewahrt hat:

„Bei der Einleitung in die Trigonometrie war abgeleitet worden, daſs der Bogen von ca. 57,296° dem Radius gleich ist. Im Anschluſs stellte Prof. Schellbach (1869) die Frage: Von einem Fenster aus in der Französischenstraſse am Gensdarmenmarkt sieht jemand nach der gegenüber liegenden Mohrenstraſse und sieht den Mond so, daſs sein unterer Rand mit dem oberen Rande eines Schornsteins abschneidet. Er behauptet, daſs ein Schornsteinfeger, der auf dem Schornstein stand, ihm ebenso groſs als der Durchmesser des Mondes erschienen sei. (Länge des Gensdarmenmarktes 1080 Fuſs, scheinbare Gröſse des Mondes $\frac{1}{2}^0$.) Ist das möglich? Nein, denn dem Winkel von $\frac{1}{2}^0$ entspricht ein Bogen von $\frac{r}{2.57,296}$, also für r = 1080 Fuſs wäre die Gröſse des Schornsteinfegers, da der Bogen bei so kleinem Winkel der Sehne gleichgesetzt werden kann:

$$\frac{1080'}{2.57,296} = 9{,}425 \text{ Fuſs.}$$

Bei derselben Gelegenheit wurde folgendes Problem gestellt: Der Turm des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums ist von dem Kreuzbergmonument 7000′ entfernt. Vom ersteren Punkt aus sieht man den Mond hinter dem Monument in gleicher scheinbarer Gröſse. Wie hoch ist das Monument? Berechnung ebenso: $\frac{7000'}{2.57,296} = 61{,}087'$.

Die Behandlung der Variationsrechnung gab 1870 zu der „Bibliotheksaufgabe“ Veranlassung: Man denke sich sämtliche Bücher, die sich zu 200 Seiten zu 40 Zeilen zu 25 Buchstaben durch Variation der 25 Buchstaben des Alphabets mit unbegrenzter Wiederholung bilden lassen. Jedes habe die Gröſse eines Kubikmillimeters und alle zusammen seien in

Würfelform aufgeschichtet. In welcher Zeit durchläuft das Licht (als Bibliotheksdiener!) eine Kante dieses Würfels?

Lösung: Die Anzahl der Bücher ist $25^{200.40.25} = 25^{200\,000} =$ ca. $10^{279\,588}$. Die Kante eines (Würfels) Buches ist 1 mm, also enthält jeder Kubikmeter 10^9 Bücher, die obige Anzahl nimmt also einen Würfel von $10^{279\,579}$ Kubikmeter Inhalt, also von 10^{93193} m Kantenlänge ein. Das Licht durchläuft ($v = 40\,000$ Meilen angenommen) jährlich

$$365{,}25 \cdot 86\,400 \cdot 40\,000 \cdot 7500 \text{ m},$$

also rund 10^{16} m; es durchläuft demnach die Kante des Würfels in $10^{93193} : 10^{16} = 10^{93177}$ Jahren.

In Obersekunda wurde nachgewiesen, daſs alle positiven ganzen Zahlen sich als Summen von Potenzen der Zahl 2:

$$1,\ 2,\ 4,\ 8,\ 16,\ 32\ \ldots$$

darstellen lassen. Danach lieſs Schellbach „Zauberkarten“ anfertigen, mit denen eine gedachte Zahl erraten wurde. Da jede positive ganze Zahl auch aus (teils positiven, teils negativen) Gliedern der Reihe

$$\pm 1,\ \pm 3,\ \pm 9,\ \pm 27\ \ldots$$

durch Summation gebildet werden kann, wurde noch eine zweite Art von Zauberkarten hergestellt, in denen durch verschiedene Farben der Zahlen über Addition oder Subtraktion der Anfangszahl entschieden wurde.“

Mathematik und Physik wurden gern zu wechselseitiger Unterstützung herangezogen. War dann das Ziel des Gymnasiums erreicht, so bestanden in der Regel die meisten die Reifeprüfung in der Mathematik gut oder befriedigend und gar manch einer hatte überdies gelernt, etwas mitzuempfinden von dem inneren Glück einer Forscherseele, die dem Höchsten der Erkenntnis zugewandt, doch mehr als der gemeine Verstand von dem schauen darf, was die Welt im Innersten zusammenhält. Der Same, den Schellbach aussäte, vervielfachte sich hundertfältig durch die Mitglieder seines mathematisch-pädagogischen Seminars, die seinem Unterricht beiwohnten und unter seiner Leitung zur eigenen Lehrthätigkeit herangezogen wurden und heranreiften.

Weiter als am Gymnasium ist der Mathematik und Natur-

wissenschaft das Ziel an höheren Realanstalten gesteckt. In welchem Sinne und Geiste diese Gegenstände z. B. am Stuttgarter Realgymnasium von seiner Gründung an behandelt worden sind, darüber mag uns Rektor Dillmann zunächst selbst Kunde geben.

„Wenn das Erhabenste, das Edelste, das Gröfste, das der Menschengeist geschaffen hat, in den Gymnasien gerade für gut gehalten wird, um die Seelen und Geister der heranwachsenden Jünglinge daran zu bilden, so ist auf der anderen Seite das Gröfste, das aus Gottes Hand kam, die Natur, auch nicht zu schlecht für den Gymnasialunterricht. Aber freilich die Gröfse und Erhabenheit, die Einfachheit in der Mannigfaltigkeit, die Übereinstimmung des Teils mit dem Ganzen, und das Herausleuchten des Geistes, der im Grofsen und Ganzen schafft und webt, aus dem einzelnen Teile, diese wunderbaren und zur Bewunderung anregenden Eigenschaften versteht man erst, wenn man die Natur als Ganzes vor den Schülern auffafst, behandelt und aufschliefst. Hierzu ist vor allem nötig ein ausgedehnter Betrieb der Mathematik. Auch die Gymnasien treiben Mathematik, aber sie sind dem Umfange nach nahezu stehen geblieben bei ihr, wie sie von Euklid überliefert wurde. Was seit Cartesius auf dem mathematischen Gebiete, auf dem Gebiete der höheren Mathematik geleistet worden, ziehen sie kaum in Betracht. Und doch so grofs der Fortschritt ist, der sich in der Mathematik ergab, als man an die Stelle der Ziffern die Buchstaben setzte und dadurch den Begriff der Zahl so erweiterte und zugleich so von der konkreten Erscheinung abzog, dafs die Mathematik als die beste Vorbildung für abstraktes Denken gilt, so grofs ist der Fortschritt, den die Mathematik that, als sie an die Stelle der Buchstaben den Begriff der Funktion setzte. Erst durch diesen Begriff wurde sie fähig, in das Gebiet der Naturwissenschaft so einzudringen, dafs sie sich ihrer vollständig bemächtigte. Will man daher die Jünglinge dahin bringen, dafs sie einen wissenschaftlichen Blick in die Natur, ihre Kraft und Erscheinungen, ihre Erzeugnisse und Bewegungen erhalten, dafs ihr Einblick, wenn ich so sagen darf, einen kosmischen

Charakter gewinne, so müssen sie in die Analysis eingeführt werden. Es kommt nicht darauf an, ob sie hernach die reine Mathematik in ihrem Lebensberufe brauchen, oder nicht; es giebt eine grofse Anzahl von Berufswissenschaften, die sie als einziges Darstellungsmittel, und noch mehrere, die sie als Werkzeug nötig haben; schon an sich gewährt das Studium der Analysis dem Geiste eine solche Kraft in der Abstraktion, eine solche Fertigkeit, alle Fragen auf ihren prinzipiellen Ursprung zurückzuführen, 'dafs sie um dieser, die allgemeine Bildung so sehr fördernden Eigenschaften willen, schon Selbstzweck ist. In der That glaube ich, als Erfahrung aussprechen zu dürfen, dafs gar mancher unserer Schüler, welcher einmal vermöge seiner natürlichen Fähigkeiten für die sprachliche Seite des Geistes weniger angelegt war, für die Schönheiten und für die Fülle der klassischen Litteraturwerke weniger Sinn und Geschmack zeigte, durch die Mathematik so erfafst und in seinem innersten Lebenskerne so befruchtet worden ist, dafs er für die Wissenschaft im allgemeinen gewonnen war. Hat aber die reine Mathematik diese Zugkraft für die jugendlichen Geister, so giebt es wohl kaum einen Menschen, der die Anwendung der Mathematik auf die Natur, wie sie in der Physik notwendig ist, und die Anwendung der Analysis auf die räumlichen Gebilde der Geometrie mit gleichgültigem Sinne hinnähme. Ich kenne keinen Zweig des Wissens, der die Geister so fesselt, ihr Interesse so in Anspruch nimmt, und sie zu einer so rückhaltslosen Hingabe an den vorgetragenen Gegenstand nötigt, als eben dieses Gebiet. Hier spannt die Seele die Saiten der Aufmerksamkeit, hier ruft der Geist alle seine Kräfte hervor, um einzudringen in das wunderbare Zusammenweben der Form und des Inhalts, welches die Mathematik vor ihnen aufschliefst. Und wenn einmal das Gesetz in seiner Allgemeinheit entwickelt ist, welche unendliche Fülle einzelner Fälle bietet sich dann von selbst zur Bearbeitung als praktischer Aufgaben dar? — Aber auch die übrigen Naturwissenschaften lehrt das Gymnasium nicht, um Berufsstudien daraus zu machen, sondern um ihres allgemein bildenden Gehaltes willen. Die Chemie wird nicht vorgetragen,

um Chemiker und Apotheker heranzuziehen, sie dient wie die Physik dazu, die Natur in ihrem Leben, in ihrer Bewegung, in ihrem ewigen Schaffen und Wirken, wie in ihrem Absterben und scheinbaren Vergehen dem Schüler zu zeigen. Nicht darum ist es zu thun, möglichst viel einzelne Vorgänge zu beschreiben und vom Gedächtnis aufnehmen zu lassen, sondern aus wenigen Beispielen das Gesetz, das allwirkende, zu finden. Diesen Gesetzen, die vom unendlichen Geiste in die endlose Materie gelegt worden sind, nachzuspüren, sie aufzufinden, sich zum Bewufstsein zu bringen, um immer neue und zum ersten Male gesehene Erscheinungen zu erproben, — diese Arbeit sollte keine Gymnasialaufgabe sein? Und die Gruppe der Mineralogie, Geognosie und Geologie, welche vor dem Auge des Schülers den Schofs der Jahrtausende aufschliefst und seine Blicke in die geheimnisvolle Tiefe der Epochen der Erdentwicklung werfen läfst, darf einem Gebildeten diese Wissenschaft vorenthalten werden? Der Mensch von heute und für morgen hat dieses Bedürfnis nicht. Er treibt sich herum in dem Kreise dessen, was jeder Tag bringt. Wer aber einmal in seinem Leben darauf hingewiesen worden ist, dafs unser Heute das Resultat eines unabsehbaren Prozesses, einer endlosen Reihe von Entwicklungen ist, dessen Blick wird sich vom heutigen Tage nicht mehr fangen lassen. Was die humanistischen Wissenschaften durch das Lesen und Studieren der menschlichen Meisterwerke aller Nationen und Zeiten zu stande zu bringen suchen, nämlich den Jüngling hinzuführen zu jener Grenze, wo das positive Wissen des Menschen, selbst der edelsten und gröfsten Geister, die je gelebt haben, aufhört, zu jener Grenze, wo die Geisterstimmen aus der Ewigkeit herüberdringen, und den forschenden Jüngling fern vom Getriebe und Geräusche des Alltagslebens weckend und belebend umschweben, das vermögen die Naturwissenschaften auf dem empirischen Wege des Bestehenden; auch sie führen den strebenden und denkenden Jüngling bis an die Grenzen des Daseins, von wo aus er das Kommen und Vergehen, das Werden und Sterben, als die Äufserungen einer und derselben Kraft, als die Wirkungen desselben in unendlicher

Entfaltung begriffenen Geistes erkennt, und von wo aus er sich seine Stellung in der Welt, seine Aufgabe, seine Ideale und sein Lebensziel zurechtstellt."

Wie ein solcher Unterricht gewirkt, davon legt eine Ansprache Zeugnis ab, die bei der Jubelfeier des 25. Stiftungstages der Anstalt Regierungsrat Haag namens der alten Schüler an den Rektor richtete. Es heifst darin: „Die Mathematik ist in ihren höheren, im Unterrichtsplan des Realgymnasiums noch vorkommenden Disziplinen, vom gut begabten Lehrer vorgetragen, nicht das kahle Blachfeld, darüber sich ein öder, kalter, grauer Himmel breitet, vielmehr ein fruchtbares Gefilde, über dem in erhabener Majestät die Sonne des unwandelbaren, alldurchwaltenden Gesetzes erwärmt und leuchtet. Und ist es in den Naturwissenschaften ein anderes? Hat nicht unser gröfster Dichter, Goethe, aus der Beschäftigung mit denselben die Gedanken geschöpft, die in bezaubernder Schönheit des Ausdrucks im Faust vor uns liegen?"

Die Beschaffenheit des allgemeinen Gesellschaftszustandes und die Veränderungen, die er in diesem Zeitraum erfuhr, übten auch auf die Haltung der Schüler ihre Rückwirkung aus. In den gebildeten Familien fanden, der älteren Überlieferung getreu, die geistigen Interessen eine liebevolle Pflege und dehnten sich, den Fortschritten der Wissenschaft und des Verkehrs folgend, auf weitere Gebiete aus. Daneben gestattete jetzt der beträchtlich zunehmende Wohlstand eine bessere und geschmackvollere Einrichtung des Hauswesens. Bildung und Wohlstand zusammen führten zu einer Verfeinerung in den Sitten und Lebensgewohnheiten. Andererseits verursachte die gröfsere Vielseitigkeit der geistigen Interessen, zu denen sich auch die Politik immer stärker gesellte, die Gefahr der Zerstreuung, und die Gewöhnung an materiell erhöhten Lebensgenufs erzeugte da, wo das nötige sittlich-geistige Gegengewicht fehlte, einen bedenklichen Hang zum Wohlleben. So nahm denn ganz in Übereinstimmung damit bei den Schülern die allgemeine geistige Empfänglichkeit und der Sinn für gesellschaftlichen Anstand zu, während es schwerer hielt, die strenge

Arbeitsamkeit ihnen zu bewahren und sie vor schädlicher Ablenkung durch das reicher sie umflutende Leben zu schützen. Die Nötigung, schwerere Strafen wegen roherer Ausschreitungen zu verhängen, trat viel seltener ein und damit kamen zugleich die härteren Strafarten, insbesondere die körperliche Züchtigung, mehr und mehr in Abnahme. Von heilsamstem Einfluſs auf die Anerziehung eines Gefühls für männlich-tüchtige Art im ganzen Benehmen erwies sich das Turnen. Als jährliche Schulfeier patriotischen Charakters blieb, nachdem die festliche Begehung des 18. Oktober allmählich aufgehört hatte, nur der Geburtstag des Landesherrn. Diese in Preuſsen schon der Zeit des Groſsen Kurfürsten entstammende Sitte drang jetzt auch in diejenigen deutschen Länder vor, wo sie bislang noch nicht bestanden hatte.

Seit 1870.

Die Errichtung und der Ausbau des Deutschen Reiches.

Wir waren am Ziel der Sehnsucht und der Kämpfe: Am 18. Januar 1871 erstand das Deutsche Reich. Viel Arbeit gab es, um die ersten Einrichtungen in dem neuen Heim zu treffen, gröfsere Aufgaben harrten unser, um das heifs Errungene dauernd zu schirmen und eine Mehrung der allgemeinen Wohlfahrt uns zu sichern, die der Schwere der von uns dargebrachten Opfer entsprach. Der deutschen Schule fiel eine grofse und wichtige Mitarbeit hieran zu.

Die Wiedervereinigung Elsafs-Lothringens mit Deutschland erforderte Mafsnahmen dahin zielend, die unter der französischen Herrschaft beeinträchtigte Geistes- und Sinnesgemeinschaft mit dem alten Vaterlande wiederherzustellen. Die Gründung der deutschen Kaiser-Wilhelms-Universität in Strafsburg bildete den Mittelbau, an den sich die ganze Neueinrichtung des Unterrichtswesens im Reichsland anschlofs.

Soweit der Norddeutsche Bund eine einheitliche Regelung der Schulangelegenheiten herbeigeführt hatte, dehnte sie sich jetzt auf das Deutsche Reich aus. Die Bundesschulkommission verwandelte sich in eine Reichsschulkommission. Sie überreicht dem Reichskanzler alljährlich das Verzeichnis der von ihr zur Ausstellung von Berechtigungszeugnissen für den einjährigen Dienst geeignet befundenen Anstalten. Eine

Übereinkunft kam unter allen deutschen Bundesstaaten zu stande betreffs wechselseitiger Anerkennung der von den Gymnasien ausgestellten Reifezeugnisse. Hierbei einigte man sich über eine Reihe von Grundsätzen, die bei allen Gymnasien im Reich gleichmäfsig zur Anwendung kommen sollten: — Die gesamte Kursusdauer des vollständigen Gymnasiums beträgt mindestens 9 Jahre. Die Aufnahme in die unterste Klasse erfolgt in der Regel nicht vor dem vollendeten 9. Lebensjahre. Der Übergang auf ein anderes Gymnasium kann nicht ohne Entlassungszeugnis der vorher besuchten Anstalt und nicht in eine höhere Klasse, als für welche die Reife darin bezeugt wird, stattfinden. Gegenstände der Reifeprüfung sind jedenfalls: Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Französisch, Mathematik, Geschichte. „Als Mafsstab für die Erteilung des Zeugnisses der Reife gelten im allgemeinen diejenigen Anforderungen, welche das preufsische Prüfungsreglement dafür aufstellt.“ — In Verfolg dieser Beschlüsse führte denn auch Württemberg die Entlassungsprüfung an den einzelnen Gymnasien statt der bisherigen Reifeprüfung vor der Stuttgarter Centralkommission ein und machte das Griechische an den Gymnasien allgemein verbindlich. Mehrere Jahre später erweiterte man die Übereinkunft dahin, dafs auch die Reifezeugnisse der Realgymnasien wechselseitige Geltung in allen Bundesstaaten erhielten. Seit 1892 ist dies auch für die Oberrealschulen der Fall. Hinsichtlich der gegenseitigen Anerkennung von Lehrbefähigungszeugnissen ist es bisher noch beim Abschlufs von Kartellen unter verschiedenen Bundesstaaten verblieben. Dagegen gewährte man für die Ableistung des Probejahres Freizügigkeit mit überall gleichen rechtlichen Wirkungen. Zur Beförderung einer engeren geistigen Verbindung der höheren Lehranstalten untereinander einigten sich alle Bundesstaaten aufser Bayern über einen durch Vermittelung der Teubnerschen Buchhandlung in Leipzig zu bewirkenden Austausch der Programmabhandlungen.

Über diese Veranstaltungen geschäftlicher Art erhob sich nun aber die grofse und inhaltsschwere Aufgabe, das deutsche Bildungswesen durch Fortentwicklung in volkstüm-

lichem Geiste zu kraftvoller Unterstützung der Wohlfahrtszwecke des Deutschen Reiches vollkommener zu befähigen.

Wir hatten wieder deutsche Helden, Männergestalten, in denen uns verkörpert vor Augen trat, was in der Seele der Besten als Bild von dem gelebt, wozu wir heranzureifen berufen waren. Im Herzen des deutschen Volks thronte Kaiser Wilhelm I, weil er in dem schönen Einklang von Hoheit und Demut, von Kraft und Milde, von Einsicht und Gewissenhaftigkeit das Edelste im deutschen Volkscharakter in seiner erhabenen Person vereinigte. Sah das deutsche Volk in seinem Heldenkaiser die Tugenden beisammen wohnen, die es von der Väter Zeiten her als den Hauptschatz seines inneren Vermögens verehrte, so stand zu Seiten des ehrwürdigen Herrschers ruhmumstrahlt der Kronprinz, in dem diese Tugenden freudeverbreitend fortwirkten, und dessen Geist die reinsten und höchsten Ideale tief in sich aufgenommen hatte, denen seine Zeit zustrebte.

Im Aufblick zu dem ehernen Kanzler, der so gewaltig deutsch geredet mit allen Widersachern Deutschlands, empfand das deutsche Volk das ganze Vollgefühl von dem, was es an Mut und Mark besafs. — So recht als der lebendige Träger der Vereinigung des alten Ideals humaner Bildung mit dem neuen Strebeziel des gemeinnützigen Handelns ragte der grofse Feldherr empor, der, vollendete Geistesbildung um ihrer selbst willen schätzend, im starken Gefühl der Pflicht all sein Können in den Dienst des Vaterlandes stellte, draufsen vor dem Feind und daheim im Rate seiner Mitbürger.

Sollte das Reich erhalten und gefestigt und die Wohlfahrt der Reichsgenossen gewahrt und gemehrt werden, so mufste der Genius des deutschen Volks, der in dem Geist und Charakter unserer Führer zur Gröfse sich neu und vollkommener offenbart, in den jüngeren Geschlechtern als eine den ganzen Menschen durchdringende Lebensmacht wirken. Tief im Gemüt mufsten sie das Wesen der Deutschheit erfassen, klar im Kopf das Bild vom Vaterlande aufnehmen, damit ein kraftvoller und einsichtiger Wille zum gemeinnützigen Handeln daraus entspringe. Was Fichte einst ge-

fordert, als es galt, das Vaterland vom Unglück zu befreien, das mufste nun, wo es galt, das Glück des Vaterlandes zu bewahren und zu mehren, den festen Leitstern bei der Erziehung der deutschen Jugend, insbesondere auf unseren höheren Schulen, bilden. Er forderte eine Nationalerziehung für alle Deutschen, welche den Zögling anleitet, sich ein klares Bild von der gottgewollten sittlichen Weltordnung selbstthätig zu entwerfen, darinnen den Platz zu erkennen, der Deutschland für die Erfüllung seiner besonderen Aufgaben im Zusammenhang des Ganzen angewiesen ist, und aus der selbstgewonnenen Erkenntnis heraus den festen und gewissen Geist sich zu eigen zu machen, der den höheren Zweck des eigenen Daseins kennt und entschlossen ist, ihm das Leben zu weihen. Ganze Erfüllung mit dem Wesen der göttlichen Liebe, tiefe Versenkung in deutsche Sprache, Dichtung und Geschichte, Arbeit mit Kopf und Hand, Übung des Gemeinsinns schon im Gemeinwesen der Schule, das waren ihm die vornehmlichsten Mittel zur Erreichung des gewollten Erziehungszwecks.

Schwer war es gewesen, das Deutsche Reich zu erwerben, ein schwererer Kampf konnte bevorstehen, um es zu verteidigen. Da kam es darauf an, jedem jungen Deutschen so recht tief das Gefühl und Verständnis von dem Werte des Errungenen und von den Leiden und Nöten unseres Volks in früheren Zeiten zu erschliefsen. Jedem jungen Deutschen mufste von früh an reichlich aus dem geistigen Hausschatze unseres Volkstums gespendet werden, damit er deutsches Wesen so recht innig liebe und in deutschem Sinne seine Lebensarbeit thue. Des Trennenden giebt es in jedem Volke und gab es in dem unsrigen zumal, das soeben erst seine staatliche Einheit gewonnen und das kirchlich geteilt ist, gar viel. So wurde es zum dringenden Bedürfnis, das allen Gemeinsame zu verstärken und das natürliche Gefühl der nationalen Zusammengehörigkeit durch ausgiebige Zuleitung aus dem Geistesstrome vaterländischer Bildung zu erhöhen. Bei den Knaben und Jünglingen auf den höheren Schulen, die als Männer künftig andere zu leiten berufen sind, bedurfte es einer geschichtlich belehrenden Hinlenkung auf die allgemeineren

Fragen, die inner- und aufserhalb Deutschlands in Bezug auf den Staats- und Gesellschaftszustand und im Bereich des Geisteslebens unsere Zeit bewegen, damit sie rechtzeitig eine erste Vorstellung von der Bedeutung der vorhandenen Bestrebungen gewinnen und von der Schule das Verlangen ins Leben mit hineinnehmen können, ihnen tiefer nachzugehen und den richtigen Punkt für das spätere Einsetzen ihrer eigenen Kraft zu erkennen.

Leiteten so die höheren Aufgaben, die uns aus der Errichtung des Reiches erwuchsen, darauf hin, der Pflege des Deutschen eine beherrschende Stellung in unserem Jugendunterricht zu verleihen, so führten die Erkenntnisse, die eine gereiftere Erziehungswissenschaft inzwischen gewonnen hatte, zu dem nämlichen Ergebnis. Es ist namentlich Herbarts Einwirkungen zu verdanken, dafs seit einiger Zeit die höhere Lehrerwelt sich in umfassenderer und eingehenderer Weise wissenschaftlich mit dem Inhalt der Erziehungskunst zu beschäftigen begann. Man erkannte die Richtigkeit des Grundsatzes, dafs, wer die Seele seines Zöglings bilden will, sich in deren Mitte versetzen mufs. Den Vorstellungsinhalt, den der Zögling aus dem ihn umgebenden Lebenskreise in sich aufgenommen, begriff man als den Innenring, dem ein jedes Neue sich anzugliedern hat. Aller Erfolg der Erziehung, das sah man ein, hängt davon ab, ob und wie weit es gelingt, den inneren Lebenskern des Zöglings zu erreichen und all das Fühlen und Sinnen, das Denken und Wollen, das in seiner Seele sich regt, als Hebel zu einer den Anlagen entsprechenden Entfaltung der Persönlichkeit zu verwenden. Im vollen Umfang, das wufste man wohl, kann eine solche Erziehungskunst nur einem oder wenigen Zöglingen gegenüber zur Anwendung kommen, aber wenn auch die öffentliche höhere Schule die Individualisierung nicht ebensoweit zu berücksichtigen vermag, so vermag sie jedoch junge Deutsche als Deutsche zu nehmen, und was da vom Heimatlichen an Sprache und Sitte, an Glauben und Liebe, an Wissen und Können in den jungen Köpfen und Herzen vorhanden, zum Haupt- und Mittelfelde für alle ihre weiteren Anpflanzungen zu machen.

Die Mittel zu einer ausgedehnteren Pflege des Deutschen waren jetzt vorhanden und erfuhren eine stetig zunehmende Bereicherung. Die deutsche Sprache hatte nach allen Seiten hin, in Bezug auf ihre geschichtliche Entwicklung und ihren gegenwärtigen Stand, grammatisch und lexikalisch, eine derartige wissenschaftliche Durchforschung erfahren, dafs in dieser Beziehung nichts mehr hinderte, die Muttersprache, wie die Griechen es einst mit ihrer Sprache auch gethan, zur Grundlage für die Erkenntnis der Sprachgesetze zu machen. Besitzt sie doch einen um so gröfseren Anspruch hierauf, als keine Fremdsprache, zumal wenn eine solche eben erst erlernt wird, in der Übung selbständiger Begriffsbildung und -Verbindung den gleichen Dienst leisten kann, wie die Muttersprache, in der der Mensch von klein auf mit dem Sprechen zugleich das Denken gelernt hat. Den grundlegenden wissenschaftlichen Werken über deutsche Sprache folgten in wachsender Zahl treffliche Hülfsmittel für den Schulgebrauch nach. Da mit dem Jahre 1867 das 30jährige Privilegium abgelaufen war, das der Deutsche Bund bei der allgemeinen Festsetzung eines 30 Jahre über den Tod des Verfassers hinaus währenden Schutzes litterarischen Eigentums zugestanden hatte, so konnten seitdem die Buchhändler in der Herstellung von guten und billigen Ausgaben unserer Klassiker wetteifern. Eine mit steigendem Eifer betriebene wissenschaftliche Durchdringung unserer älteren und neueren Litteratur bot die Mittel zu einer immer vorzüglicheren Ausrüstung der Ausgaben mit Beihülfen für das genauere Verständnis der Schriftsteller und ihrer Werke. Mit dem nationalen Aufschwung im 19. Jahrhundert erfuhr der vom Mittelalter und unseren Klassikern uns hinterlassene Geistesschatz eine Vermehrung um eine Reihe edelster volkstümlicher Dichtungen in gebundener und ungebundener Rede. Längst aber schon beschränkten sich unsere litterarischen Kunstwerke nicht mehr auf die Dichtung. An die Seite der Dichtwerke stellte die Wissenschaft des 19. Jahrhunderts ihre eigenen Werke von klassischer Form. In einer sich immer vergröfsernden Zahl luden geschichtliche, naturwissenschaftliche

und philosophische Meisterdarstellungen zur Lektüre ein und harrten der rechten Verwertung ihres Gehalts für die Bildung unserer Jugend auf den höheren Schulen. Welch eine Fülle des Besten und Schönsten bietet sich allein schon in den Kleinen Schriften und in den Lebensbildern hervorragender Männer dar. Indem die Wissenschaft ein Vorschreiten dazu bekundete, alle auf deutsche Sprache, Litteratur, Geschichte, Volks- und Landeskunde sich erstreckenden Forschungen zu einer einigen Wissenschaft vom Deutschtum zu verbinden, wies sie der Schule damit zugleich den Weg, auf dem diese ihr im Deutschen nachzufolgen hatte. In dem Maſse, als die Schule die Darstellungsübungen in der Muttersprache ausdehnte, vermehrte sie die beste Gelegenheit für die Schüler, ihr geistiges Können, ihre Urteilskraft und ihren Geschmack zu erproben und zu vervollkommnen.

Von der Ersetzung des Latein als Hauptfach durch das Deutsche hing es ab, ob und inwieweit die schon seit Jahrzehnten von vielen und seitdem von immer weiteren Kreisen aus idealen und praktischen Gründen für notwendig erkannte einheitliche Unterstufe im Aufbau unserer höheren Schulen sich durchführen lieſs. Denn nicht Latein ist gegenwärtig mehr das allen höheren Schulen Gemeinsame, sondern Deutsch. Der preuſsische Reformplan von 1849 konnte schon darum nicht zur Ausführung gelangen, weil er Latein als Hauptfach in dem allen Schulen gemeinsamen Unterbau festhielt.

Als nach der Gründung des Deutschen Reiches die Schulreformbewegung wieder in Fluſs gekommen war und der preuſsische Kultusminister Falk eine Versammlung von Schulmännern und Männern in anderen Lebensstellungen — die Oktoberkonferenz von 1873 — berufen hatte, legte er ihr u. a. die Fragen vor: „Ist im nationalen Interesse gröſserer Einheit der Bildung darauf Bedacht zu nehmen, daſs die jetzt vorhandene Trennung des höheren Unterrichts in eine gymnasiale und eine realistische Bildung beseitigt und beide Richtungen in einer und derselben Anstalt vereinigt werden?“ und „Man hat den öffentlichen Schulen neuerdings den Vorwurf gemacht, daſs sie sich die Pflege des Bewuſstseins deutscher

Nationalität zu wenig angelegen sein lassen. Was kann zu demjenigen, was bereits in dieser Richtung geschieht, durch besondere Anordnungen neu hinzugefügt werden?“ Beschlüsse hatte die Konferenz nicht zu fassen, da es dem Minister nur auf ein Stimmungsbild aus dem Lande ankam, um danach seine Entschliefsungen für die Ausarbeitung eines Unterrichtsgesetzes zu fassen. Der heftiger entbrennende Kulturkampf verursachte es vornehmlich, dafs es auch diesmal bei den Vorbereitungen zu einem solchen verblieb. Und auch ehe die Unterrichtsverwaltung neue Verordnungen über die Verfassung der höheren Schulen erlassen konnte, verging noch fast ein Jahrzehnt. Dann erschienen die preufsischen Lehrpläne und Ordnungen der Entlassungsprüfungen von 1882, die die Unterschrift des Ministers v. Gofsler tragen und an deren Ausarbeitung Hermann Bonitz, der noch unter Falk ins Ministerium getreten, den Hauptanteil gehabt hat. Preufsen war nicht Österreich. In Österreich hatte die Revolution von 1848 mit der Aufhebung des Schulsystems der Jesuiten eine freie Stätte für einen Neubau der Schule geschaffen. In Preufsen konnte es sich nur darum handeln, die stetig gebliebene Entwicklung um einige Schritte dem Ziel weiter entgegenzuführen, dem sie nach ihrem inneren Gesetz zustrebte. So kehrt in Bonitz' preufsischer Gymnasialreform wohl der pädagogische Grundgedanke seiner österreichischen wieder, aber abgeschwächt in der Ausführung. Er sagte in den Vorbemerkungen zum österreichischen Organisationsentwurf von 1849: „Als den Gegenstand, in welchem an Gymnasien gleichsam der Schwerpunkt des ganzen Unterrichts zu ruhen habe, hat man bekanntlich die alten Sprachen angesehen; die Durchführung jenes Gedankens wurde aber allerwärts immer schwieriger, je mehr Raum und selbständige Geltung die sogenannten Realien forderten und sich zu erobern verstanden, und sie ist gegenwärtig unmöglich. Mathematik und Naturwissenschaften lassen sich nicht ignorieren; sie gestatten auch nicht, dafs man die Kraft ihres Lebens zum leeren Schatten irgend einer anderen von ihnen wesentlich verschiedenen Disziplin mache. Der vorliegende

Lehrplan verschmäht in dieser Beziehung jeden falschen Schein, sein Schwerpunkt liegt nicht in der klassischen Litteratur, noch in dieser zusammen mit der vaterländischen, obwohl beiden Gegenständen ungefähr die Hälfte der gesamten Unterrichtszeit zugeteilt ist, sondern in der wechselseitigen Beziehung aller Unterrichtsgegenstände aufeinander. Dieser nach allen Seiten nachzugehen und dabei die humanistischen Elemente, welche auch in den Naturwissenschaften in reicher Fülle vorhanden sind, überall mit Sorgfalt zu benutzen, scheint gegenwärtig die Aufgabe zu sein.“ Den Unterschied von Haupt- und Nebenfächern beseitigte auch die preufsische Ordnung von 1882 und stellte als Grundsatz auf, dafs Minderleistungen in einem jeden Fach durch Mehrleistungen in jedem anderen Fach bei der Reifeprüfung aufgewogen werden können. Aber während in Österreich dem Latein nur 47 (nachmals 50), dem Griechischen nur 28 Wochenstunden insgesamt verblieben, wurden die Zahlen in Preufsen nur auf 77 von 86 für Latein und auf 40 von 42 für Griechisch herabgesetzt. Und im weiteren Gegensatz zu Österreich erhielt sich hier auch der lateinische Aufsatz und das Lateinsprechen in der Reifeprüfung. Bonitz war zu der Erkenntnis wohl vorgedrungen, dafs in der Seele des Zöglings das Centrum für den Unterricht liegt, aber dies Centrum war ihm ein ideelles geblieben, er verwertete die Thatsache nicht, dafs hier ein gegenständlich ganz bestimmter Inhalt sich vorfindet: das Heimatliche. Er hätte indessen auch weder 1849 in Österreich noch 1882 in Preufsen aus jener Thatsache die volle Nutzanwendung ziehen können: dazu fehlte es dort dem Neuen, dem Deutschen, an der erforderlichen Rüstung, und war hier der Widerstand des im Besitz befindlichen Alten, des Latein, zu mächtig. Da sich aber weder dort noch hier das Latein als Pflichtfach an den unteren Gymnasialklassen entfernen liefs, so konnte er dort so wenig wie hier der Neigung gemäfs verfahren, die er für eine einheitliche Unterstufe hegte. Dort und hier blieb es bei der Unterscheidung zwischen Gymnasium und Realschule (oder Höhere Bürgerschule) auch für die Unterstufe. Jedoch konnte in Preufsen, nach der jetzt angeordneten Erweiterung

des Lateinbetriebes auf den Realschulen I. Ordnung, den nunmehrigen Realgymnasien, und der Hinaufschiebung des Griechischen auf den Gymnasien in die Tertia, wenigstens zwischen den drei unteren Klassen der Gymnasien und Realgymnasien bezw. Progymnasien und Realprogymnasien eine wesentliche Übereinstimmung hergestellt werden. War es nach den Bestimmungen von 1859 nur zugelassen, dafs die Realschulen II. Ordnung sich des Lateinischen enthielten, so schlofs es der Lehrplan der jetzt aus Realschulen II. Ordnung in Höhere Bürgerschulen mit 6jährigem Kursus übergehenden Anstalten vollständig aus. Ebenso blieb es den Realanstalten mit 7- und mit 9jährigem Kursus, den nunmehrigen Realschulen und Oberrealschulen, fern. Die für die Beförderung neuzeitlicher Bildung in diese Schulreform gesetzten Hoffnungen gingen jedoch nicht vollständig in Erfüllung, vornehmlich da die Unterrichtsverwaltung sich über ihren eigenen Amtskreis hinaus nicht in der Lage sah, den Realanstalten die zu ihrer stärkeren Anziehungskraft erforderlichen Berechtigungen zu gewähren. Es blieb dabei, was eine frühere Verfügung bestimmte, dafs Realgymnasialabiturienten unter allen Staatsprüfungen, die ein vollständiges Universitätsstudium zur Vorbedingung haben, nur zu der für das höhere Lehramt in den Fächern der neueren Fremdsprachen und der Mathematik und Naturwissenschaften Zulafs fanden; erst etwas späterhin ohne die Einschränkung auf eine Lehrthätigkeit an Realanstalten. Für das Schicksal der Oberrealschulen hing besonders viel von der Zulassung zum Staatsdienst im Bau- und Maschinenfach ab: sie war ihnen vom Ressortminister gewährt worden und wurde ihnen dann auf Grund sozialer Bedenken der betreffenden Staatsbeamten wieder entzogen. Seitdem ist die Entscheidung über die Berechtigungen, soweit nicht schon das Gesetz darüber bestimmt hat, an das gesamte Staatsministerium übergegangen. Die Höheren Bürgerschulen hielt aufser der Geringfügigkeit ihrer Berechtigungen die Ungleichheit nieder, die zwischen ihnen und den neunklassigen Anstalten darin bestand, dafs ihre Schüler behufs Erlangung des Freiwilligenscheins eine förmliche Entlassungsprüfung be-

stehen mufsten, die der anderen Anstalten aber nur die Versetzung nach Obersekunda zu dem Zwecke zu erreichen brauchten. Überdies fehlte es an jedem Verbindungsgleis für den etwaigen Übergang von einer Höheren Bürgerschule auf eine Gymnasialanstalt. Solange die Realanstalten nicht den Gymnasien bezüglich der auf den nämlichen Klassenstufen zu erwerbenden Berechtigungen völlig gleichgestellt wurden, blieb es notwendig dabei, dafs die höheren Schichten ihre Söhne ganz überwiegend dem Gymnasium übergaben und die Realanstalten die in ihrem inneren Wesen ruhende Leistungsfähigkeit nicht zur vollen Entfaltung bringen konnten, weil sie nicht genug Schüler aus den höhergebildeten Familien erhielten. Auf den Gymnasien endlich blieb es trotz der verstärkten Stundenzahl für die neuzeitlichen Bildungsgegenstände doch insofern wesentlich beim alten, als die Zielleistungen in den alten Sprachen, ausgenommen die Vertauschung der Hinübersetzung im Griechischen mit einer Herübersetzung, keine merkenswerte Abminderung erfahren hatten. Man konnte zweifelhaft sein, ob die in so ziemlich allen Gymnasialordnungen des 19. Jahrhunderts stereotyp wiederkehrende Formel, dafs es bei dem Unterricht in den klassischen Sprachen durchaus nicht auf die Heranbildung von Philologen ankomme, im Jahre 1882 zum allerletzten Mal wiedererschienen war.

Die letzte gröfsere Mafsnahme in Preufsen vor dem Anbruch der neuen Zeit in der deutschen Schulgeschichte war die Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen von 1887. Sie half besonders zwei Mängeln ab, die ihrer Vorgängerin von 1866 anhafteten: sie strich das Zeugnis III. Grades und sie verstattete gröfsere Freiheit in Verbindung der Prüfungsfächer. Hierzu kam die ebenfalls zeitgemäfse Veränderung, dafs aus den allgemeinen Anforderungen die Fremdsprachen ausschieden und statt dessen deutsche Sprache und Litteratur eine stärkere Betonung erhielten.

Die Lehrpläne von 1882 konnten nur als eine wertvolle Abschlagszahlung gelten. Dem vorhandenen Reformbedürfnis genügten sie bei weitem nicht. Dem preufsischen Kultus-

minister sind von da an bis 1888 nicht weniger als 344 Reformvorschläge bekannt geworden, die in den Einzelheiten mancherlei Abweichungen voneinander enthielten, in den hauptsächlichen Forderungen aber Übereinstimmung zeigten. Man erachtete für dringend notwendig: 1. Allgemeine Organisation der Unterstufe (11. bis 16. Lebensjahr) an den höheren Schulen in der Art, dafs der Lehrgang einen möglichst vollständigen Bildungsabschlufs gewährt und so weit hinauf, als es angeht, auf den verschiedenen Schulen übereinstimmt. 2. Stärkere Berücksichtigung der neueren Bestandteile unserer heutigen Bildung im Lehrplan der Gymnasien, darunter ganz besonders, hier sowohl wie auf allen deutschen Schulen, eine reichere Pflege der Muttersprache und ihrer Litteratur. 3. Änderung des Berechtigungswesens. 4. Ausgedehnterer Betrieb der körperlichen Übungen auf allen Schulen.

Die Herbeiführung der Gleichberechtigung zwischen den Gymnasien und Realgymnasien setzte sich der Deutsche Realschulmänner-Verein zum Hauptzweck. Eine Einheitsschule auf der Grundlage des humanistischen Gymnasiums, aber mit stärkerer Berücksichtigung der neuzeitlichen Bildungsgegenstände, erstrebte der Deutsche Einheits-Schulverein. Der Ausschufs für deutsche Schulreform richtete eine mit mehr als 22 000 Unterschriften bedeckte Eingabe an den preufsischen Kultusminister, in welcher unter Bezeichnung der wichtigsten Reformpunkte um Befragung einer gröfseren Anzahl urteilsfähiger Männer aus den verschiedensten Lebensstellungen gebeten wurde. Aus dieser Bewegung ging eine dauernde Vereinigung hervor, der Verein für Schulreform. Er fand im Süden eine Ergänzung in dem Verein für Schulreform in Bayern. Beide verfolgen hauptsächlich das Ziel, eine Einheits-Unterstufe zu erreichen. In gleichem Sinne wirkte schon seit etwas längerer Zeit der Verein deutscher Ingenieure. Einer von einer Anzahl Heidelberger Professoren erlassenen Erklärung zu Gunsten des Festhaltens an den Grundzügen des Lehrplans der humanistischen Gymnasien schlossen sich von den rund 1500 deutschen Universitätsprofessoren nur rund 500 an.

Vor 1871 gab es in Deutschland noch kein besonderes Organ für das Realschulwesen. Mitvertreten unter seinem eigenen Namen sah dieses sich nur in dem seit 1854 erscheinenden Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs. In jenem Jahr entstand als erste selbständige Zeitschrift dafür das Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens. Es folgten zwischen 1871 und 1890 die Blätter für das bayerische Realschulwesen, die österreichische Zeitschrift für das Realschulwesen, die Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. In den Dienst der allgemeinen Reformbestrebungen stellten sich aufser dem schon 1859 begründeten Pädagogischen Archiv u. a. die Neuen Bahnen und die Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen. Die auf die Verbesserung der Lehrart gerichteten Bestrebungen fanden ihren vornehmsten Vereinigungspunkt in den von Otto Frick und Gustav Richter begründeten Lehrgängen und Lehrproben.

Die deutsche Schulreformbewegung bildet nur ein Glied der allgemeinen europäischen. Die neuzeitliche Kulturentwicklung hat so aufserordentliche Fortschritte gemacht, dafs die Bedeutung des Altertums als Wissensquelle gegen früher zurückgetreten ist. Jedes Volk des europäischen Kulturkreises sieht auf eine reiche nationale Geistesentwicklung zurück. Jedes mufs jetzt ebensowohl sein ganzes inneres Selbst scharf zusammenfassen, als es darauf angewiesen ist, sich eine genauere Bekanntschaft mit der Eigenart der anderen Kulturvölker zu erwerben. Das erfordert der Weltverkehr und Weltwettkampf, der unter das Zeichen des elektrischen Funkens getreten ist. Die höhere Schule aller Länder hat jetzt eine unendlich gröfsere Aufgabe zu erledigen, um das heranwachsende Geschlecht in Fühlung zu bringen mit dem Bildungsstande der Gegenwart, und kann daher, da die Jugend nach ihrer körperlichen und geistigen Naturbeschaffenheit doch jetzt ebensowenig wie früher über ein bestimmtes Mafs hinaus aufnahmefähig sich erweist, den für die Gegenwart an Wert zurückgetretenen Bildungsstoffen nicht mehr den Raum gewähren wie vormals. Hierbei zeigt sich das Gesetz, dafs

der Grad, in dem sich die einzelnen europäischen Kulturvölker jetzt dem Altertum ferner fühlen und dementsprechend die Lehrverfassung ihrer höheren Schulen ändern, in einem bestimmten Verhältnis zu der Stärke steht, mit der einst die antike Kultur ihr ganzes nationales Dasein durchdrungen hat. In höherem Grade ist die antike Kultur noch ein Stück Gegenwart im Leben der romanischen, als der germanischen und anderen Kulturvölker Europas.

Seit Frarys La question du latin ist die Reformbewegung in Frankreich nicht mehr zum Stillstand gekommen. Unlängst hat sich auch dort eine die Namen leitender Persönlichkeiten an der Spitze tragende Association nationale pour la réforme de l'enseignement secondaire gebildet, welche eine einheitliche Unterstufe ohne die alten Sprachen und eine in humanistische und exakte Wissenschaften auseinandergehende Doppellinie auf der Oberstufe, sowie die Einführung einer Prüfung beim Abschluſs der Unterstufe anstrebt. In dem allen Schulen gemeinsamen ersten Teil der Baccalaureatsprüfung des enseignement secondaire classique bestehen die schriftlichen Arbeiten nur noch in einer version latine und einem französischen Aufsatz, für den drei Themen dem Prüfling zur Wahl gestellt werden; in dem zweiten Teil wird entweder in der Philosophie oder in Mathematik-Physik oder spezieller in den Naturwissenschaften geprüft, alle drei Abteilungen von Prüflingen haben sich jedoch über ihre Bekanntschaft mit der Geschichte der Gegenwart auszuweisen. In England hat die London University den Anfang gemacht, indem sie bei der Matriculation-Examination das Griechische nicht mehr zu den Pflichtfächern zählt. Schweden und Norwegen haben eine dreiklassige einheitliche Unterstufe ohne Latein, eine Mittelstufe ohne Griechisch und mit Latein in der einen der beiden Linien, und eine Oberstufe mit Griechisch in der Gymnasiallinie. Griechisch ist nur für Theologen und Philologen Vorbedingung. Auf den Gymnasien in Ungarn ist Griechisch Wahlfach geworden und wird nur noch gefordert für das Studium der Theologie, Sprachwissenschaft, Philosophie und Geschichte. Den Realschulabiturienten, die am wahlfreien Lateinunterricht sich beteiligen, stehen alle übrigen

Studienfächer ebenso wie den nichtgriechischen Gymnasialabiturienten offen. Das fehlende Griechisch kann in einer Ergänzungsprüfung nachgeholt werden. Das Mittelfeld im Lehrplan der höheren Schulen Ungarns bilden Muttersprache und vaterländische Geschichte. Die Gymnasien im Kanton Bern bestehen aus einer dreiklassigen Einheits-Unterstufe ohne die alten Sprachen und einer fünfklassigen Oberstufe mit Gabelung in Litteratur- und Realabteilung, von denen nur die erstere die alten Sprachen, Latein als Pflicht-, Griechisch als Wahlfach lehrt. Bei der Reifeprüfung an der St. Gallischen Kantonsschule und am Lyceum in Luzern ist Griechisch ebenfalls Wahlfach, in Basel für künftige Mediziner, in dem stark französischen Wallis dagegen nach den kürzlich erneuten Bestimmungen noch Pflichtfach.

In Deutschland erfolgte ein erster Versuch mit der Hinaufschiebung des Latein bis zur vierten Klassenstufe an der unter Direktor Schlee stehenden Altonaer Realanstalt, die in ihrem einheitlichen 3klassigen Unterbau den 3 unteren Klassen der Höheren Bürgerschule gleicht und in den 6 bezw. 3 oberen Klassen sich in Realgymnasium und Höhere Bürgerschule scheidet.

Was bislang in Deutschland geschehen war, um unsere höhere Schule in neuzeitlich-volkstümlichem Sinne fortzuentwickeln, bedeutete doch nur das Morgenrot: der Tag des Deutschen Reiches brach für die höhere deutsche Schule erst an, als Kaiser Wilhelm II das Steuer ergriff. Die Helden, die unsere Führer bei der Errichtung des Deutschen Reiches gewesen, standen nicht mehr auf ihren Plätzen. Der Tod hatte Kaiser Wilhelm I und Kaiser Friedrich abberufen, Graf Moltke, bald hernach auch Fürst Bismarck schieden von ihren Posten. Hohe Vermächtnisse galt es erwerbend zu ererben. Doppelt ernst und mahnend trat die Verpflichtung an uns heran, dem Geiste der Helden, dem guten Geist des deutschen Volks, ein dauerndes Fortleben unter uns damit zu sichern, daſs ein jeder Deutsche sich nach seinem besten Vermögen mit ihrem Geist erfüllte. Eine besondere Aufforderung gewichtiger Art gesellte sich dem bei. Das Sozialistengesetz

ging seinem Ende entgegen. Da kam es darauf an, alle die Kräfte im deutschen Volke zu sammeln, von deren Zusammenwirken die Hoffnung auf Überwindung der Gefahr mit inneren Heilmitteln abhängt. Und wieviel bedeutet hierfür nicht die rechte Geistes- und Charakterbildung der höheren Schichten!

Die Allerhöchste Kabinettsordre vom 13. Februar 1890, betreffend die Organisation des Kadettencorps, und der Allerhöchste Erlafs vom 13. Oktober 1890, betreffend die weitere Ausgestaltung des Schulwesens in Preufsen, leiteten die Rede des Kaisers vom 4. Dezember 1890 ein, welche den Bann durchbrach, der auf unserem höheren Schulwesen gelastet hatte.

Die erstgedachte Kabinettsordre gliedert sich in zwei Hauptteile, stellt in dem einen das Ziel der Erziehung hin und giebt in dem anderen die mafsgebenden Gesichtspunkte an für die Erreichung desselben.

„Zweck und Ziel aller, namentlich aber der militärischen Erziehung, ist die auf gleichmäfsigem Zusammenwirken der körperlichen, wissenschaftlichen und religiös-sittlichen Schulung und Zucht beruhende Bildung des Charakters.“ Die Ausstattung des Zöglings mit Kenntnissen und Fertigkeiten mufs so erfolgen, dafs ihm daraus ein geistiges Rüstzeug erwächst, welches ihn befähigt, selbst sittlich erziehend und belehrend späterhin zu wirken.

Zu diesem Zweck mufs im Religionsunterricht die ethische Seite vorangestellt werden. „Der Geschichtsunterricht mufs mehr als bisher das Verständnis für die Gegenwart und insbesondere für die Stellung unseres Vaterlandes in derselben vorbereiten.“ Die Erdkunde hat ihn darin zu unterstützen. „Das Deutsche wird Mittelpunkt des gesamten Unterrichts.“ Im Unterricht der neueren Fremdsprachen ist das Absehen von Anfang an auf deren Verwendung zum praktischen Gebrauch zu richten.

Der an zweiter Stelle obengenannte Allerhöchste Erlafs bildet ein Glied in der mit der Botschaft Kaiser Wilhelms I vom 17. November 1881 unternommenen kaiserlichen Sozialreform. Er verfügt die Veröffentlichung einer am 1. Mai 1889 an das Staatsministerium gerichteten Ordre, in welcher die

Wege angegeben werden, welche die Schule, die höhere und die niedere, einzuschlagen hat, um an ihrem Teil den friedlichen Ausbau unserer Gesellschaftsverfassung fördern zu helfen. Insbesondere werden hierzu der Religions- und der Geschichtsunterricht als berufen und verpflichtet erachtet. Jener durch Nährung der herzlichen Liebe zum Nächsten, dieser durch Aufdeckung der Bahnen, auf denen unser Volk zu höherer Wohlfahrt gelangt ist, sowie der Irrgänge, die sein Vorschreiten gehemmt haben.

Mit Spannung seit ihrer ersten Ankündigung erwartet, sind die Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin, 4. bis 17. Dezember 1890, insbesondere durch das persönliche Eingreifen Sr. Majestät des Kaisers zu einem Ereignis allerersten Ranges für den zeitgemäfsen Ausbau der deutschen Schule geworden.

Der Grundgedanke in der zielweisenden Eröffnungsrede des Kaisers ist: Die Schule hat die erforderliche Fühlung mit dem Leben verloren und soll sie wiedergewinnen. Erwachsen aus der mittelalterlichen Lateinschule und vorzugsweise von Männern geleitet, welche in der Beschäftigung mit den alten Sprachen ihre wissenschaftliche Lebensaufgabe erkennen, hat das Gymnasium einen Lehrgang erhalten, dessen Richtlinie in den Interessenkreis altphilologischer Gelehrsamkeit mündet, und nicht, wie es notwendig ist, dem Brennpunkt unseres heutigen deutschen Volkslebens sich zulenkt. Der Schade ist gröfser geworden seit der Begründung des Deutschen Reiches. Vordem, wo die Aufgabe vornehmlich darin beschlossen lag, das Nationalgefühl zu wecken und das Verlangen nach dem Wiedererstehen von Kaiser und Reich zu entzünden, da konnte das Beispiel hellenischer und römischer Vaterlandsliebe noch eher einen Ersatz bilden für die unzulängliche Einführung in das Wesen unseres eigenen Volkstums; jetzt aber, wo die, unsere ganze Kraft herausfordernde Aufgabe auf uns ruht, den politischen und gesellschaftlichen Ausbau des Reiches zu fördern, um das mit Strömen Blutes teuer Erkaufte zu behaupten und reicheren Segen daraus zu gewinnen, jetzt verlangt das Vaterland, dafs seine von der höheren Schule ins Leben

hinaustretenden Söhne mit der ganzen ihrem Alter entsprechenden Einsicht in den die Lebenszustände der Gegenwart erklärenden Entwicklungsgang unseres Volkes ausgestattet sind.

So erklärt denn der Kaiser: „Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen“ und „Der deutsche Aufsatz mufs der Mittelpunkt sein, um den sich alles dreht“. Der deutsche Aufsatz ist der mafsgebende Prüfstein für den Bildungsgrad. In ihm spricht sich das geistige Können eines jungen Menschen am vollkommensten aus, und das Können ist wertvoller als das Kennen. Die Prüfung der Reife mufs vom Übermafs des Wissensstoffes entlastet, die Zahl der wissenschaftlichen Lehrstunden herabgemindert werden. Die Gesundheit der Schüler und die Kräftigung des Körpers beansprucht eine gröfsere Fürsorge. Die Vertiefung der Herzens- und Gemütsbildung, die Stählung der Willenskraft bildet ein oberstes Gebot. Die Gymnasien leiden an einem ungesunden Zudrang, der einen Überschufs von Leuten gelehrter Bildung und einen Schwarm von Halbgebildeten entstehen läfst; Abhilfe liegt in der Erhöhung der Anziehungskraft der Realschulen, wirksam hierfür wird sich die Einführung der Freiwilligenprüfung auf den Gymnasien erweisen. Der Kaiser schlofs: „Meine Herren, die Männer sollen nicht durch Brillen die Welt ansehen, sondern mit eigenen Augen, und Gefallen finden an dem, was sie vor sich haben, ihrem Vaterlande und seinen Einrichtungen. Dazu sollen Sie jetzt helfen!“

Die Vertretung der Anschauungen des Kultusministeriums lag an erster Stelle dem Geheimrat Stauder ob, auf den nach Bonitz' Ausscheiden der Vortrag über die allgemeinen Angelegenheiten der höheren Schulen übergegangen ist. Vorteilhaft hat auf den Verlauf der Verhandlungen die Teilnahme auch von Vertretern der anderen Ministerien an der Konferenz und von nichtschulmännischen Mitgliedern eingewirkt.

Der Angelpunkt der ganzen Schulfrage lag in dem Berechtigungswesen. Der Antrag Güfsfeldt fand die Mehrheit: „Jedem Inhaber des Reifezeugnisses von irgend einer neunklassigen höheren Schule soll die Möglichkeit offen

bleiben, die Zulassung auch zu solchen Staatsprüfungen zu erlangen, zu denen sein Reifezeugnis nicht berechtigt. Zu diesem Zweck hat er während der Studienzeit ein Fachexamen abzulegen.“ Mit sehr grofser Mehrheit wurde ferner der in ähnlicher Gedankenrichtung wie der Antrag Gülsfeldt sich bewegende Antrag Matthias angenommen: „Es ist je nach dem Berufe, welchen der Gymnasial- (Real-) Abiturient ergreifen will, der Unterrichtsverwaltung zu überlassen, ob sie bei besonders guten Gymnasial- (Oberrealschul-) Reifeprüfungszeugnissen von der realen (gymnasialen) Ergänzungsprüfung teilweise oder gänzlich absehen will.“ Am engsten an das überkommene System hat sich die Versammlung in den an den Anfang ihrer Beschlüsse über die Berechtigungen gestellten Sätzen angeschlossen. Hier ist man dabei stehen geblieben, den Hochschulbesuch nach den Schularten zu sondern, wobei die Forderung einer Ergänzungsprüfung zur Erlangung unbeschränkter Studienfreiheit nunmehr auch auf die Gymnasialabiturienten, allerdings aufser dem Zeichnen nur „eventuell“, ausgedehnt wurde. Den Oberrealschul-Abiturienten gab man den Eintritt ins Staatsbaufach wieder frei und verlieh ihnen die Berechtigung zum Universitätsstudium der Mathematik und Naturwissenschaften. Die Frage nach der Berechtigung zum einjährigen Dienst ist in dem Sinne entschieden worden, dafs das Recht hierzu nur durch eine förmliche Prüfung erworben werden kann, die auf allen höheren Schulen am Schlufs des sechsten Schuljahrs abgeleistet wird. Zu diesem schulpolitisch in Hinblick auf die Gleichstellung der verschiedenen Schularten höchst schätzenswerten Ergebnis haben die zieltreffenden Ausführungen des Majors Fleck vom Kriegsministerium viel beigetragen.

Die Beschlüsse der Versammlung über die Art der Reifeprüfung beschränken sich auf eine Entlastung in einzelnen Stücken. Über den Gesichtspunkt der Entlastung kamen die mafsgebend gebliebenen Erwägungen nicht hinaus. Was genügt zur Feststellung des Grades der Geistesreife, den die Hochschule von ihren Besuchern erwarten mufs? diese Frage stand nicht im Vordergrund der Verhandlungen. Die

Versammlung hat daher die Antwort auf die Frage des Kaisers „Ist der in den Prüfungen bisher zu Tage getretene Ballast für immer beseitigt?“ auch nicht im Anschluſs an die Überzeugung des Kaisers gefunden: „Wenn einer im Abiturientenexamen einen tadellosen deutschen Aufsatz liefert, so kann man daraus das Maſs der Geistesbildung des jungen Mannes erkennen und beurteilen, ob er etwas taugt oder nicht.“ So weit folgte man jedoch diesem Satze, daſs die Erklärung des Geheimrats Stauder, in seinen Augen gäbe es für nicht ausreichende Zielleistungen im Deutschen schlechterdings keine Ausgleichung, mit Beifall begrüſst wurde und von keiner Seite Widerspruch erfuhr. Die Erleichterungen suchte man hauptsächlich in der Vereinfachung der mündlichen Prüfung. Der hierin am weitesten gehende Antrag Frick: mündlich nur in den Gegenständen zu prüfen, in welchen in den Klassenleistungen und den schriftlichen Arbeiten ein Genügend nicht erreicht wurde, erhielt nicht die Mehrheit. Dagegen schied die Versammlung Religion und Geschichte im Falle guter Klassenleistungen von der mündlichen Prüfung aus. Der unbedingte Wegfall der Prüfung in der Religion war namentlich von geistlicher Seite mit dem Bedenken bekämpft worden, daſs darunter die Geltung des Lehrgegenstandes leiden werde. Abt Uhlhorn sagte: Bleibt der deutsche Aufsatz für sich allein, so kann auf die Prüfung in der Religion ebensogut wie auf die in den anderen Fächern verzichtet werden, einzelne Lehrgegenstände herausnehmen heiſst aber sie herabsetzen. Geographie ist in der mündlichen Prüfung auf dem Gymnasium ganz beseitigt worden. Aus dem Bereich der alten Sprachen hat man das Lateinsprechen, „das Angst- und Notlateinsprechen“ nach O. Jäger, geopfert und es dem lateinischen Aufsatz nachgeschickt, der vom Kaiser verworfen und von dem Rektor von Pforta als ein Stück Scholastik gekennzeichnet, ohne namentliche Abstimmung durch einfache Handerhebung entfernt worden war. Die Dispensation von der ganzen mündlichen Prüfung begünstigte man damit, daſs sie fortan schon für zulässig erklärt wurde, wenn sämtliche Prüfungsarbeiten ohne Einschränkung genügen. Bezüglich der Real-

anstalten beschränkte sich die Versammlung darauf, der Unterrichtsverwaltung zu überlassen, den gymnasialen entsprechende Bestimmungen für die Reifeprüfung einzuführen.

Die Freiwilligenprüfung am Schluſs der Unter-Sekunda neunklassiger Anstalten soll sich ganz gleichmäſsig wie die Abgangsprüfung auf sechsklassigen gestalten.

Die Unterrichtsverwaltung hatte eine gemeinsame sechsklassige Unterstufe für Gymnasium und Realgymnasium mit Verzweigung zwischen Griechisch und Englisch von Unter-Tertia und mit Gabelung in Gymnasium und Oberrealschule von Ober-Sekunda an in Aussicht genommen, wobei sie den Anschluſs der Realschule an diesen Schulbau noch als eine offene Frage behandelte. Das Kriegsministerium griff noch entschiedener durch: es erklärte sich für eine allen höheren Schulen gemeinsame Unterstufe ohne Latein. Das landwirtschaftliche Ministerium wünschte ebenfalls eine gemeinsame Unterstufe, doch mit Verzweigungen. Der Vertreter des Ministers für Handel und Gewerbe sprach sich für die völlige Übereinstimmung im Lehrgang der Realschulen mit dem entsprechenden Teil des Lehrgangs der Oberrealschulen aus und trat für die Gleichberechtigung der letzteren mit den Gymnasien ein. Als das Übereinstimmende in den Anschauungen der verschiedenen Ämter der Staatsverwaltung ergab sich somit die Überzeugung von der Notwendigkeit, den Lehrgang der unteren Stufen der höheren Schulen möglichst dem gemeinsamen Bildungsbedürfnis aller jüngeren Schüler anzupassen, um für die einen nach sechs Jahren einen verhältnismäſsig vollkommenen Bildungsabschluſs zu gewinnen und für die anderen das Einschlagen des vom künftigen Beruf abhängigen weiteren Bildungsweges thunlichst weit hinaufzuschieben. Die Versammlung entschied sich grundsätzlich gegen den Fortbestand der Realgymnasien und gegen eine gemeinsame Unterstufe für Gymnasien und lateinlose Schulen. Sie sicherte nur den unmittelbaren Übergang von allen Klassen der Real- zur Oberrealschule; im übrigen beschränkte sie sich auf Notbehelfe. An Orten, wo nur lateinlehrende Anstalten vorhanden sind, gestattete man, „in den drei unteren Klassen

nach örtlichem Bedarf statt des Lateinischen in Nebenkursen einen verstärkten deutschen und modern fremdsprachlichen Unterricht einzuführen"; und an Orten, wo es nur lateinlose Anstalten giebt, „an deren drei unteren Klassen nach örtlichem Bedarf lateinischen Unterricht anzugliedern". Vergebens hatte Oberlehrer Hornemann beantragt, einen vollständigen Parallelismus zwischen Latein und seinen Ersatzfächern bis einschliefslich Unter-Sekunda einzurichten. Günstige Aussichten erweckte die Erklärung, welche Geheimrat Stauder namens des Kultusministers abgab, es sei der „Wunsch des Herrn Ministers, dafs wir in etwas von der Gebundenheit der Lehrpläne, wie sie bisher bestanden, befreit werden möchten; er sei geneigt, eine gewisse Freiheit in der Gestaltung der Pläne nach individuellen Bedürfnissen, nach lokalen Verhältnissen so weit als möglich zuzulassen". Diese Erklärung fand ein einstimmiges Echo in der Versammlung in einer der Königlichen Schulverwaltung hierfür den wärmsten Dank aussprechenden Resolution.

Die wichtigsten Änderungen, welche die Versammlung an dem Lehrplan der Gymnasien für nötig erachtete, sind folgende. Einverständnis wurde darüber erzielt, dafs für die körperlichen Übungen mehr Raum geschafft werden müfste, eine Herabminderung der Zahl der wissenschaftlichen Lehrstunden nicht zu umgehen sei. Nur schweren Herzens gaben viele ihre Einwilligung dazu, dafs an der für die alten Sprachen bisher bestimmten Stundenzahl Abstriche gemacht werden sollten. Trotz der Ausführungen des Geheimrats Stauder, dafs allein die alten Sprachen bei einer Einschränkung der Stundenzahl in Betracht kommen könnten, wollte die Mehrheit der Versammlung doch die anderen Fächer auch an dem Stundenverlust beteiligt wissen. Welche anderen Fächer aber dies sind und in welchem Umfange sie davon betroffen werden sollen, darüber erfolgte kein Beschlufs.

Eine etwaige Vermehrung der häuslichen Arbeiten zum Ersatz für ausfallende Lehrstunden wurde allseitig für unstatthaft erachtet.

Diese auf Herabminderung des Umfanges geistiger

Thätigkeit gerichteten Beschlüsse ergaben sich als eine Notwendigkeit angesichts der Thatsache, daſs die gesundheitliche Entwicklung der Schüler durch die bislang gestellten Ansprüche geschädigt worden ist. Die Heeresverwaltung berechnete für einen Gestellungstermin die Zahl der Besitzer des Freiwilligenscheins, die dauernd oder zeitweilig zum Dienst untauglich befunden wurden, auf nahezu die Hälfte. Unter den zum einjährigen Dienst Berechtigten fanden sich eine weit gröſsere Zahl mit Herzfehlern und insbesondere mit Kurzsichtigkeit Behaftete, als unter den anderen Dienstpflichtigen. Etwa ein Viertel der zum Freiwilligendienst sich Meldenden muſste wegen zu schwacher Körperbeschaffenheit für untauglich erklärt werden. Auch die Heeresverwaltung verkannte hierbei jedoch keineswegs, daſs die Schule an diesem Miſsstande durchaus nicht allein, ja auch nicht einmal immer vorzugsweise die Schuld trägt.

Zu einer festen Begrenzung der Lehrstundenzahl mochte sich die Versammlung nicht entschlieſsen; Güſsfeldt hatte 24 als höchste Zahl in den oberen Klassen vorgeschlagen, Uhlhorn dem beigepflichtet. Dagegen nahm man für den Besuch einer Anstalt und ihrer einzelnen Klassen feste Zahlen an: 40 als höchste Ziffer auch für die unteren Klassen, 400 für die ganze Schule.

Hauptsächlich suchte die Versammlung die Lösung der Schwierigkeit, eine Entlastung der Schüler herbeizuführen und doch den von ihr für erforderlich erachteten Bildungsansprüchen Genüge zu thun, in Fingerzeigen zur Verbesserung des Lehrverfahrens. Es ist jedoch nur einiges Wenige aus dem hierüber gepflogenen Gedankenaustausch in Gestalt bestimmter Sätze zur Annahme gelangt. Hierhin gehört vornehmlich die Forderung einer Beschränkung des Fachlehrertums. Vor einer Übertreibung dieser Forderung warnten bei den Verhandlungen gewichtige Stimmen, welche geltend machten, zu einem guten Unterricht gehöre, daſs der Lehrer es vermöge, wissenschaftlichen Sinn zu erwecken und auſserdem das Maſs des zu Lernenden richtig auszuscheiden. Wie eine Perlenschnur zog sich durch die Reden ver-

schiedener Mitglieder der Gedanke hindurch: die beste Erleichterung für die Schüler besteht darin, daſs ihnen ihre Arbeit zu einem Gegenstand der Freude gemacht wird. Auf der unteren Stufe gehöre dazu die Befriedigung des Verlangens, das der Knabe hegt, mit seinen Sinnen der Sachen sich zu bemächtigen, Stoff aus der Wirklichkeit aufzunehmen und ihn für das Spiel seiner Erfindungsgabe zu verwenden. Erst der mittleren Stufe eigne die strengere Denkarbeit. Dem Jüngling auf der oberen Stufe müsse freiere Hand gelassen werden, um sich in selbständigerer Verwertung des Erworbenen zu versuchen und die Eigenart seiner Kräfte zu erproben.

Eine sehr erfreuliche Bereitwilligkeit zeigte sich in der Versammlung, die zur körperlichen Ausbildung dienenden Mittel in gröſserem Maſse als bisher zu verwerten. Körperliche Übungen sollen fortan täglich stattfinden, abwechselnd Turnen und Jugendspiele. Die von Dr. Göring empfohlenen militärischen Übungen fanden nicht den Beifall der Mehrheit. Die dem Turnen und den Spielen entgegengebrachte Gunst wurde von der Erkenntnis der hierin enthaltenen charakterbildenden Kraft unterstützt. Für unentbehrlich erachtete die Versammlung die Bestellung von Schulärzten.

Über die Vorbildung des Lehrers wurde entsprechend der Regierungsfrage hauptsächlich nur nach der Seite des akademischen Studiums hin verhandelt, der praktische Teil und somit die Angelegenheit der pädagogischen Seminare nur gestreift. Unter den Gedanken, die über das Bestehende hinauswiesen, fand der Vorschlag des Berichterstatters Geheimrat Klix, hodegetische Studienpläne für die Studierenden aufzustellen, die Mehrheit. Das Bedürfnis nach Professuren der Schulwissenschaft wurde von allen beteiligten Rednern anerkannt, ebenso dasjenige nach zusammenfassenden Vorlesungen im Umkreis gröſserer Wissensgebiete. Dagegen fand die Einrichtung von Universitätsseminaren praktisch-pädagogischer Art die entschiedenste Abweisung. Unter die Bildungsgegenstände des Lehrers nahm die Versammlung auch die Hygiene auf.

Alles, was den Lehrerstand betraf, klang auf das schönste aus in den Worten der Kabinetts-Ordre an den

Minister, die in der Schlufssitzung der Konferenz zur Verlesung gelangte:

„Noch liegt Mir am Herzen, einen Punkt zu berühren. Ich verkenne nicht, dafs bei Durchführung der neuen Reformpläne erhebliche Mehrforderungen an die Leistungen der gesamten Lehrerschaft gestellt werden müssen. Ich vertraue aber ebenso ihrem Pflichtgefühle wie ihrem Patriotismus, dafs sie sich den neuen Aufgaben mit Treue und Hingebung widmen werden. Demgegenüber erachte Ich es aber auch für unerläfslich, dafs die äufseren Verhältnisse des Lehrerstandes, wie dessen Rang- und Gehaltsverhältnisse, eine entsprechende Regelung erfahren, und Ich wünsche, dafs Sie diesen Punkt besonders im Auge behalten und darüber an Mich berichten."

Mittels derselben Kabinetts-Ordre ordnete der Kaiser die Berufung eines Ausschusses an, dem er die Aufgabe stellte, das Material aus den Verhandlungen zu sichten und zu prüfen, es nach der praktischen Seite hin nach dem Besuch angesehener Schulen ganz Deutschlands zu vervollständigen und darüber in möglichst kurzer Frist zu berichten.

Die Konferenz hat unter nicht leichten Bedingungen gearbeitet. Der Kaiser gab den Arbeiten der Versammlung bei ihrem Zusammentritt neue und weitere Gesichtspunkte, die Zeit für die Beratungen war eine nur kurz bemessene. Manches mufste unberührt bleiben, anderes konnte nur gestreift werden, nur verhältnismäfsig weniges verdichtete sich zu Beschlüssen. Die Verhandlungen bergen jedoch einen reichen Schatz von Lebenserfahrung, sowie von wissenschaftlicher und schulmännischer Einsicht, und durch all das Gewoge widerstreitender Anschauungen hat sich die innere Vernunft der Dinge sichtbarlich und siegreich Bahn gebrochen.

Die von gröfseren Gemeinschaften herrührenden Kundgebungen zwischen der Dezemberkonferenz und dem Erscheinen der neuen preufsischen Lehrpläne teilen sich in die, zumeist von Schulmännern erlassenen, Erklärungen zu Gunsten des humanistischen Gymnasiums, die Gesuche von Städten, betreffs Erhaltung der Realgymnasien,

die Stellungnahme der Vertreter des Bau- und Ingenieurfachs zu den Berechtigungen der Oberrealschulen, und die vom Verein für Schulreform und von Städten gemachten Eingaben bezüglich der Schaffung einer einheitlichen Unterstufe.

Der ersten Generalversammlung des am 15. Dezember 1890 in Berlin begründeten Gymnasialvereins zur Wahrung der humanistischen Schulbildung, die am Tage vor dem Beginn der 41. Philologenversammlung Pfingsten 1891 zu München unter Zellers Vorsitz abgehalten wurde, wohnten von den rund 2500 Mitgliedern etwa 200 bei. Uhlig hielt den Vortrag über die gegenwärtige Lage der Vereinssache, Beschlüsse wurden nicht gefaſst. Organ des Vereins ist das Humanistische Gymnasium, das in Linie trat mit den schon vorhandenen Zeitschriften gleicher Richtung, der Zeitschrift für das Gymnasialwesen, der Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien, der Blätter für das bayerische Gymnasialwesen u. a. m.

Der schulpolitische Schwerpunkt der Philologenversammlung zu München lag in der ersten, unter Schraders Leitung abgehaltenen Sitzung der Pädagogischen Sektion, in welcher Oskar Jäger einen Vortrag hielt über „Vergängliches und Bleibendes am humanistischen Gymnasium“. Von den 750 Teilnehmern des Philologentages hatten sich 172 für die Pädagogische Sektion eingezeichnet. Der Leitgedanke der vom Vortragenden aufgestellten Thesen kam in der ersten zu seinem entschiedensten Ausdruck: „Das humanistische Gymnasium kann seine Aufgabe als Vorbereitungsanstalt für akademische Studien nur dann lösen, wenn in seinem Lehrplan ein centraler Unterrichtsgegenstand (Latein), auf allen Klassenstufen mit überwiegender Stundenzahl ausgestattet, vorhanden ist. Da für die Sitzung wegen der darauf folgenden Vollversammlung nur knapp zwei Stunden Zeit zur Verfügung standen, konnten in der an den Vortrag sich anschlieſsenden Diskussion nicht alle in der Sektion vertretenen Richtungen zum Wort gelangen. Entgegen einem deshalb von Hornemann gestellten Vertagungsantrage fand am Schluſs der Sitzung

eine Abstimmung über die Grundgedanken der Jägerschen Thesen im allgemeinen statt, welche die Zustimmung der grofsen Mehrheit ergab.

Eine grofse Zahl von preufsischen Städten bezw. Schulkuratorien, Berlin voran, wandten sich an den Minister, um die Erhaltung ihrer Realgymnasien zu erwirken. Die hierauf ergangene ungünstige Antwort des Ministers v. Gofsler verstärkte zunächst die Befürchtungen wegen des Schicksals der Realgymnasien, sie wurden indessen durch die Erklärungen seines Nachfolgers, des Grafen von Zedlitz-Trützschler, gemindert und sind dann durch die neuen Lehrpläne zerstreut worden.

Übereinstimmend haben sich die Vereinigungen der deutschen Architekten und Ingenieure — die 32. Hauptversammlung des Vereins deutscher Ingenieure, die 128. Hauptversammlung des sächsischen Ingenieur- und Architektenvereins, die Vereinigung Mecklenburgischer Architekten und Ingenieure — dahin ausgesprochen, dafs sie für ihren Stand dieselbe allgemein wissenschaftliche Vorbildung für notwendig erachten, die von den anderen akademisch gebildeten Ständen verlangt wird, und trotz der Unzulänglichkeit der vom Gymnasium für ihren Beruf gewährten Vorbildung ihm und dem Realgymnasium vor der Oberrealschule den Vorzug geben, am liebsten aber eine einheitliche Unterstufe sehen würden. Auch der Berliner Architektenverein erklärte sich gegen die der Oberrealschule für das Bau- und Ingenieurfach wieder zurückzugebenden Berechtigungen.

Eine im Sinne seines Programms von dem Verein für Schulreform an das Haus der Abgeordneten gerichtete Petition ist von der Unterrichtskommission desselben als Material für eine künftige Unterrichts-Gesetzgebung der Regierung überwiesen worden.

Auf Anregung des Oberbürgermeisters Reuscher-Brandenburg haben sich 80 preufsische Städte, meist solche mit nur Einer höheren Schule, in einer Immediateingabe mit der Bitte an den Kaiser gewandt, die Errichtung einer für alle höheren

Schulen gemeinsamen sechsklassigen Unterstufe ihnen gestatten zu wollen.

Alle vier Königreiche Deutschlands haben im Jahre 1891 neue Bestimmungen über die Lehrverfassung ihrer höheren Schulen ergehen lassen. Sehr erfreulich ist die hierbei sofort ins Auge fallende Erscheinung, dafs damit unter ihnen ein sehr viel höherer Grad von Übereinstimmung in den Vorschriften über den Lehrgang erzielt worden ist. Um so wertvoller ist diese Erscheinung, als es sich nicht um gegenseitige Zugeständnisse hierbei gehandelt hat, sondern es das allenthalben in Deutschland gleichmäfsig wirkende innere Gesetz des Bildungsfortschritts gewesen ist, welches die getroffenen Veränderungen notwendig machte. Mit einem Worte ausgesprochen bedeutet das Geschehene einen tüchtigen Schritt weiter vorwärts von der gelehrten Schulbildung weg zur volkstümlichen hin.

Den Lehrplänen aller vier Königreiche ist gemeinsam:

Die Sorge um die leibliche Kraft und Gesundheit der Jugend hat zur Einschränkung der mit Sitzzwang im Schulzimmer und am häuslichen Schreibtisch verbundenen Kopfarbeit und zu einer Bedachtnahme auf vermehrte Leibesübungen geführt. Mit erhöhtem Nachdruck dringen die Anweisungen für das Lehrverfahren darauf, dafs der Unterricht dahin zusammenwirke, die gesamte Geistes- und Charakterbildung des Zöglings zu fördern, nicht aber in einzelnen Lernergebnissen sein Ziel finde. Den Anforderungen entsprechend, die die Aufgaben unserer Zeit an die Auswahl und Ausnutzung der Bildungsgegenstände stellen, hat das Alte dem Neuen, das Fremdländische dem Deutschen, das Sprachliche dem Sachlichen, das Wissenschaftliche dem Künstlerischen einen weiteren Raum gewähren müssen.

Art und Umfang dieser Veränderungen sind je nach den Traditionen der einzelnen Länder verschieden ausgefallen. Im Verhältnis zu den Gymnasien hat sich bei den Realanstalten nicht so vieles geändert, z. T. ist sogar ihre bisherige Verfassung unberührt geblieben.

A. Gymnasien.

9jähriger, in Württemberg 10jähriger Kursus.

Lehrgegenstände	Preußen		Bayern		Sachsen		Württemberg[1]	
	jetzt	bisher	jetzt	bisher	jetzt	bisher	jetzt	bisher
Religion	19	19	18	18	20	21	18	20
Deutsch	26	21	27	26	25	23	22 2 Phil. Prop.	20 2 Phil. Prop.
Latein	62	77	66	73	71—73	78	81	90½[2]
Griechisch . . .	36	40	36	36	40—42	40—42	40	42
Französisch . . .	19	21	10	8	18	20	18	16
Geschichte u. Erdkunde	26	28	25	26	29	31	24	26
Rechnen u. Mathematik	34	34	33	31	33	34	33	30½
Physik	10	8			15	16	14	9
Naturbeschreibung	8	10	5	0				
Schreiben	4	4	4	9	3	3	4	6
Zeichnen	8	6	4	0	4	4	7	0
Zusammen	252	268	228	227	258-62	270-72	263	262

B. Realgymnasien.

9jähriger, in Württemberg 10jähriger Kursus.

Lehrgegenstände	Preußen	Bayern	Sachsen	Württemberg[3]
Religion	19	18	21	14
Deutsch	28	27	29	20 1 Philos. Propäd.
Lateinisch	43	60	54	74½
Französisch	31	20	34	27
Englisch	18	13	18	11
Geschichte u. Erdkunde	28	26	30	22½
Rechnen u. Mathematik	42	38	44	59
Naturbeschreibung . .	12	7	12	8½
Physik	12	6	12	8½
Chemie	6	5	6	2
	mit Mineralogie			
Schreiben	4	4	3	5
Zeichnen	16	23	18	25½
Zusammen	259	247	281	279

[1]) Kl. II—X. [2]) Kl. I—X 102½. [3]) Kl. II—X.

C. Oberrealschulen.

(Sind aufser in Preufsen und Württemberg nur in Oldenburg und Braunschweig vorhanden.)

9jähriger, in Württemberg 10jähriger Kursus.

Lehrgegenstände	Preufsen [1])	Württemberg [2])
Religion	19	19
Deutsch	34	27
		1 Philos. Propäd.
Französisch	47	55
		(mit Kl. I 62)
Englisch	25	18
Geschichte und Erdkunde	28	28
Rechnen und Mathematik	47	83
Naturbeschreibung	12	10
Physik	13	10
Chemie	11	
	mit Mineralogie	
Schreiben	6	6
Freihandzeichnen	16	22½
Linear- und Bauzeichnen	—	2½
Zusammen	258	281

D. Realschulen.

6jähriger Kursus in Preufsen, Bayern, Sachsen.

Lehrgegenstände	Preufsen	Bayern	Sachsen	Württemberg
Religion	13	12	15	Die Lehrpläne der 10 Realanstalten mit 2 oberen Jahreskursen entsprechen denen der 8 ersten Klassen der Oberrealschulen. Aufserdem sind 68 niedere Realschulen mit Verschiedenheiten im Lehrplan vorhanden.
Deutsch	22	26	31	
Französisch	35	28	28	
Englisch	13	10	12	
Geschichte u. Erdkunde	19	18	22	
Rechnen u. Mathematik	32	35	31	
Naturbeschreibung	12	6	10	
Physik	4	6	10	
Chemie	2	6		
	mit Mineralogie			
Schreiben	6	7	7	
Freihandzeichnen	10	22 mit Linearzeichnen	12	
Zusammen	168	176	178	

Bei A—D sind nur die Pflichtfächer aufgenommen, ohne Turnen und Singen.

In Norddeutschland sind häufig Vorschulen mit den höheren Lehranstalten verbunden.

[1]) Mit einigen Oberrealschulen sind besondere Fachklassen verbunden.
[2]) Kl. II—X.

In Preufsen hatte die Unterrichtsverwaltung zur Grundlage ihrer Vorlagen an den Siebener-Ausschufs gemäfs der vom Kaiser ausgesprochenen Willensmeinung die Beschlüsse der Dezember-Konferenz zu nehmen. Nachdem der Siebener-Ausschufs in allem Wesentlichen diesen Vorlagen seine Zustimmung erteilt, setzte der Unterrichtsminister Graf von Zedlitz-Trützschler unter dem 6. Januar 1892 die Lehrpläne und Lehraufgaben und die Ordnung der Reifeprüfungen und Abschlufsprüfungen für die höheren Schulen von 1891 in Vollzug. Unter dem 1. Dezember 1891 genehmigte der Kaiser die vom Staatsministerium beschlossenen Änderungen im Berechtigungswesen. Für den Reichsdienst erging am 12. Dezember 1891 eine ergänzende Bekanntmachung. Der leitende Gedanke der Unterrichtsverwaltung bei der Ausarbeitung der neuen Ordnungen war: „den Blick auf die zur Zeit erkannten praktischen Bildungsbedürfnisse der Nation gerichtet, zu prüfen, welche der bestehenden Einrichtungen unseres höheren Schulwesens sich überlebt haben und durch erprobtes Neues ersetzt werden können, und welche derselben, den berechtigten, ausgereiften Forderungen der Zeit entsprechend, fortzubilden sind, ohne der Entwickelung der Zukunft vorzugreifen".

Als das Dringendste, was das „praktische Bildungsbedürfnis der Nation" erheischte, hatte sich die Gewinnung eines inneren Abschlusses der Schulbildung für die Mittelschicht unseres Volkes, mithin für die grofse Mehrzahl der Gebildeten, ergeben. Für den mittleren Bürger- und Beamtenstand fehlte es gröfstenteils an einem den Anforderungen unseres heutigen Lebens genügend entsprechenden und in sich abgeschlossenen Lehrgang. Die Zahl der Realschulen und Höheren Bürgerschulen blieb verschwindend klein, die anderen höheren Lehranstalten entliefsen die Knaben, die im 15./16. Lebensjahre ihre Schulzeit beenden, mit einem nur halben und ziemlich buntscheckigen Wissen, indem die ganze Einrichtung dieser Schulen lediglich auf einen erst im 18./19. Lebensjahre zu erreichenden Bildungsabschlufs hinzielte. Zur Beseitigung dieser Übelstände war es ge-

boten, Veranstaltungen zu treffen, fürs eine zur Vermehrung der Real- und Höheren Bürgerschulen, und fürs andere zur Herstellung eines ersten Bildungsabschlusses nach dem 6. Jahreskursus der neunklassigen Lehranstalten.

Real- und Höhere Bürgerschulen, in der neuen Ordnung unter dem Namen von Realschulen zusammengefafst, wurden sämtlich mit einem sechsjährigen Lehrgang ausgestattet; wo ein siebenter bestand, fiel er weg. Alle Berechtigungen, zu denen die Vollendung des siebenten Jahreskursus gehört hatte, wurden auf den sechsten übertragen; so war jener entbehrlich geworden. Den sechsklassigen Anstalten eine solche Erweiterung ihrer Berechtigungen zu gewähren, war ebensowohl ein Mittel zur Erhöhung der Anziehungskraft dieser Schulen, als es dem volkswirtschaftlichen Erfordernis Rechnung trug, die Schulzeit im engeren Sinne nicht über das 15./16. Lebensjahr für die Knaben aus den Mittelschichten auszudehnen. Statt der bislang vorgeschriebenen längeren Dauer der allgemeinen Schulvorbildung ist nunmehr in den erforderlichen Fällen als Ersatz dafür ein dem sechsjährigen Lehrgang einer höheren Schule folgender Besuch einer Fachschule angeordnet worden. Die den Realschulen erteilten Berechtigungen konnten die beabsichtigte Wirkung auf die Anziehungskraft dieser Schulen jedoch nur dann ausüben, wenn die Schüler aller anderen höheren Lehranstalten nach dem sechsten Jahreskursus genau nur die gleichen Berechtigungen und auch nicht mehr unter leichteren Bedingungen sich fernerhin erwerben durften. Dieser Grundsatz der Gleichberechtigung ist in den neuen Bestimmungen zur Durchführung gelangt. Da die Berechtigungen auf den Realschulen nur durch eine förmliche Prüfung vor einem Königlichen Kommissar erworben werden können, so ergab sich hieraus die Notwendigkeit, eine ebensolche auf allen höheren Schulen beim Abschlufs des sechsten Jahreskursus einzulegen.

Indessen noch aus anderen Gründen als dem der Minderberechtigung wurde die Entwicklung der Realschulen niedergehalten. Der Realschule fehlte der organische Anschlufs an

die anderen höheren Lehranstalten. Der Schüler einer Realschule befand sich wie auf einer Sackbahn. Schon deswegen gründete man allerwärts lieber gymnasiale Anstalten. Zur Herstellung eines organischen Anschlusses standen mehrere Wege offen: man konnte an den Realschulen ein lateinisches Nebengeleis zur Verbindung mit den lateinlehrenden Anstalten herstellen, oder man konnte eine Gleichheit im Lehrgang der verschiedenen Gattungen höherer Schulen für die unteren Jahreskurse schaffen. Beide Wege hat die Unterrichtsverwaltung betreten. An Orten, wo die Realschule die einzige höhere Schule ist, gestatten die neuen Bestimmungen einen lateinischen Nebenkursus bis Quarta einschliefslich. Die Gleichheit des Lehrplans ist zwischen der Realschule und den entsprechenden ersten sechs Jahreskursen der Oberrealschule eine vollständige geworden. Dem Reifezeugnis der Oberrealschule sind mit Ausnahme hauptsächlich des Studiums der neueren Sprachen und der Befreiung von der Portepéefähnrichprüfung die gleichen Berechtigungen beigelegt worden, die das Realgymnasium schon besafs. Doch müssen ihre Schüler behufs Vervollständigung ihres Reifezeugnisses zu dem eines Gymnasiums aufser im Griechischen auch im Latein sich einer Nachprüfung unterziehen.

Für die drei untersten Klassen wenigstens wird die Übereinstimmung zwischen Realschule und Realgymnasium durch die allgemein zugelassene Anwendung des Altonaer Systems ermöglicht. Es hat jetzt bereits in Magdeburg und Iserlohn Nachahmung gefunden.

Die Errichtung eines 3klassigen völlig einheitlichen lateinlosen Unterbaus für alle Arten höherer Schulen ist zunächst in Frankfurt a. M. zur Ausführung gelangt. Da hier aufserdem nach der neuen Einrichtung Griechisch am städtischen Gymnasium, Englisch am städtischen Realgymnasium erst mit dem sechsten Jahreskursus beginnt, so bleibt überdies der unmittelbare Übertritt von der einen zur anderen Anstalt bis zu diesem späteren Zeitpunkt offen.

Das Frankfurter System bezeichnet die am weitesten

gehende Anwendung des Grundsatzes der neuen Lehrpläne, den einzelnen Anstalten eine gröfsere Freiheit in der Gestaltung ihrer Lehrpläne einzuräumen. Es darf aufserdem auf allen Realanstalten Englisch und Französisch miteinander nach Bedarf ausgetauscht, das Deutsche auf den Realschulen verstärkt werden u. s. w.

In ihrer ganzen Anlage unterscheiden sich die neuen Bestimmungen über die innere Einrichtung der Lehrpläne von denen von 1882 darin, dafs die Haupteinteilung nach den Lehrgegenständen und nicht mehr wie früher nach den verschiedenen Schularten getroffen worden ist. Schon dies weist darauf hin, dafs das unseren höheren Schulen Wesentliche nicht sowohl in dem, was sie untereinander trennt, als in dem, was ihnen allen gemeinsam ist, von der Unterrichtsverwaltung erblickt wird. Übereinstimmend in der Hauptsache ist bei allen Schulen für die gleichen Klassenstufen der allgemeine Lehrgang in der Religionslehre, im Deutschen, in der Geschichte und Erdkunde gestaltet worden.

Mit Nachdruck wird hervorgehoben: „Der Unterricht im Deutschen ist neben dem in der Religion und in der Geschichte der ethisch bedeutsamste in dem Organismus unserer höheren Schulen“. Das Deutsche „ist noch mehr als bisher in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts gerückt“. Wie der Unterricht im Deutschen, aus dem der deutsche Aufsatz zunächst erwächst, in enger Fühlung mit den anderen Lehrgegenständen sich zu halten hat, so sind andererseits für den dritten bis zum obersten Jahreskursus in der Klasse anzufertigende kürzere Ausarbeitungen über den Sachinhalt von durchgenommenen Abschnitten aus „den Fremdsprachen, der Geschichte und Erdkunde sowie den Naturwissenschaften“ vorgeschrieben. Aufserdem hat der Unterricht in den Fremdsprachen „durch eine planmäfsige Pflege einer nicht blofs richtigen, sondern auch dem Geiste unserer Sprache angemessenen deutschen Übersetzung“ dem Deutschen Dienste zu leisten. In allen Lehrgegenständen, insbesondere im Deutschen selbst, ist ein verstärktes Gewicht auf die Übung der Schüler im zusammenhängenden Vortrag zu legen. Bei nicht ge-

nügenden Gesamtleistungen im Deutschen darf das Reifezeugnis für die Hochschule überhaupt nicht erteilt werden.

Dem Gange, den die Entwicklung der Wissenschaft genommen, entspricht es ebensosehr wie den Bedürfnissen der Schule, wenn in den neuen Lehrplänen auf möglichst enge Verbindung zwischen dem Unterricht in der Sprache und in der Geschichte ein und desselben Volkes hingehalten wird. Fürs Deutsche gelangt dieser Grundsatz zum vollständigsten Ausdruck in den beiden ersten Jahreskursen, wo „Deutsch und Geschichtserzählungen" einen einheitlichen Lehrgegenstand bilden und im ersten Jahre deutsche Fabeln, Märchen und Sagen mit Lebensbildern aus der vaterländischen Geschichte abwechseln, im zweiten der Stoff aus der in unserer Litteratur überall durchblickenden Sagenwelt der Alten genommen wird. Für alle Fremdsprachen, insbesondere das Latein, wird die „nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte" der besonderen Beachtung ebenfalls empfohlen. In der Gymnasialreifeprüfung hat der Schüler beim Latein seine Bekanntschaft mit den Hauptpunkten der „Antiquitäten" zu erweisen.

Um den erziehlichen Einfluſs des Unterrichts zu verstärken und eine Überbürdung der Schüler noch mehr als bisher zu vermeiden, soll in den unteren und mittleren Klassen eine möglichst groſse Zahl von Lehrstunden in der Hand des Klassenführers vereinigt werden. Im besonderen ist für die drei untersten Jahrgänge in den lateintreibenden Schulen auf eine Vereinigung von Deutsch und Lateinisch, und in den lateinlosen Schulen von Deutsch und Französisch Bedacht genommen worden. Auch ein Aufsteigen des Klassenführers mit seiner Klasse durch mehrere Jahreskurse hindurch wird empfohlen.

Die Gesamtzahl der Pflichtstunden auſser Turnen und Singen ist so weit ermäſsigt, daſs sie in den untersten drei Jahrgängen aller Schulen 30 nicht erreicht, in den sechs folgenden nicht überschreitet. Mit den beiden Wahlfächern, dem allgemein jetzt aufgenommenen Englisch und dem Hebräischen zusammen, würde die Zahl der wissenschaft-

lichen Lehrstunden an den Gymnasien für die drei obersten Jahreskurse auf 32 steigen. Es ist daher als Regel hingestellt worden, dafs ein Schüler entweder nur an dem Englischen oder dem Hebräischen teilnehmen darf. Turnen hat durchweg 3 Wochenstunden erhalten. Zeichnen ist bis in die Obertertia hinauf Pflichtfach geworden. Die Ermäfsigung der Gesamtstundenzahl unter gleichzeitiger Verstärkung des Deutschen und des Zeichnens konnte erfolgen, indem Latein eine gröfsere, Griechisch und Französisch eine kleinere Kürzung erfuhren. Im Griechischen gewährt der Fortfall von Hinübersetzungen auf der Oberstufe, im Französischen die praktischere Richtung im Lehrverfahren die erforderliche Zeitersparnis. Zur Aufhebung der lateinischen Hinübersetzungen auf der Oberstufe sind die neuen Lehrpläne noch nicht übergegangen, sie haben sie jedoch enger umgrenzt und gestatten freie Darstellungen nur noch als Inhaltsangaben aus dem Gelesenen.

Von besonderer Wichtigkeit für die Einrichtung des ganzen Lehrganges ist die Abschlufsprüfung am Schlufs des sechsten Jahreskursus geworden. Die neunklassigen Anstalten gliedern sich hiernach in eine sechsklassige Unter- und eine dreiklassige Oberstufe. Dem entsprechend baut sich auch der Lehrgang in den verschiedenen Fächern in zwei Hauptstufen auf. Schon auf der Unterstufe ist der Stoffkreis überall ein möglichst geschlossener. Der Oberstufe verbleibt in den nämlichen Gegenständen die Vervollständigung und Vertiefung. In Übereinstimmung mit der Entwicklung der Seelenkräfte entfällt der Hauptteil des gedächtnismäfsigen, von der Anschauung möglichst zu unterstützenden Lernens auf die Unterstufe, wodurch auf der Oberstufe freierer Raum für die Gewöhnung an selbständigere geistige Durcharbeitung des Stoffes gewonnen worden ist. Eine weitere sehr günstige Folge hat die neue Einrichtung auf die Gestaltung der Reifeprüfung ausgeübt. Sie konnte wesentlich vereinfacht werden, nachdem Fürsorge für eine gröfsere Geschlossenheit und sichrere Klarstellung des auf der Unterstufe erworbenen Kenntnisstandes getroffen worden war. Die Entlastung der Reifeprüfung von Gedächt-

nisstoff kommt aber auch wieder, in ihrer Rückwirkung auf den Unterrichtsbetrieb, der Bestimmung der Oberstufe, eine Vorübung in wissenschaftlicher Arbeit zu gewähren, fördernd entgegen.

Die Abschlufsprüfung folgt in ihrer allgemeinen Einrichtung dem bewährten Vorbild der Schlufsprüfung an den Realschulen. Die Prüfung ist aber an Gymnasien und Realgymnasien schwerer als an Realschulen und Oberrealschulen, insofern auf letzteren nur zwei, auf ersteren drei fremde Sprachen in Betracht kommen, ein Unterschied, der durch die an den Realschulen stattfindende mündliche Prüfung in Naturlehre nicht ausgeglichen wird.

Die Entlastung der Reifeprüfung bezieht sich hauptsächlich auf die mündliche Seite. Unter den schriftlichen Arbeiten ist auf dem Gymnasium der lateinische Aufsatz fortgefallen, eine Herübersetzung aus dem Französischen hinzugetreten; auf den Realanstalten ist der neufremdsprachliche Aufsatz geblieben, eine der beiden Hinübersetzungen aber aufgegeben und die naturwissenschaftliche Aufgabe ermäfsigt. In der mündlichen Prüfung scheidet Französisch auf dem Gymnasium, Lateinisch auf dem Realgymnasium, und Erdkunde überall ganz aus. Viel belangreicher noch für die Vereinfachung der mündlichen Prüfung ist indessen die neue Bestimmung, dafs völlig genügende Leistungen in der Klasse und beziehungsweise in der schriftlichen Prüfung von der mündlichen Prüfung in den betreffenden Gegenständen überhaupt befreien. Der Umfang der Prüfung soll sich nur auf die Lehraufgabe der Prima erstrecken. Ausgleichungen zwischen Mehr- und Minderleistungen sind unter gewissen Beschränkungen zugelassen. Aufser Deutsch sind Lateinisch und Griechisch zusammen auf dem Gymnasium, und Französisch und Englisch zusammen auf den Realanstalten für unausgleichbar erklärt worden.

Die Schulordnung für die humanistischen Gymnasien im Königreich Bayern vom 23. Juli 1891, und die Schulordnung für die Realgymnasien vom 3. September

1891 sind in die Form einer vom Prinzregenten vollzogenen Königlichen Allerhöchsten Verordnung gekleidet.

Die neuen Ordnungen lassen die Grundverfassung der Schulen und die Berechtigungen unberührt. Eine Abschlufsprüfung nach zurückgelegter Unterstufe findet nicht statt. Die Gesamtstundenzahl der Pflichtfächer aufser je zwei wöchentlichen Turnstunden beträgt auf dem Gymnasium nur 228, auf dem Realgymnasium 247, gegen 252 und 259 in Preufsen. Dieser niedrige Ansatz, der niedrigste in ganz Deutschland, hat sich auf dem Gymnasium einhalten lassen infolge des kleineren Zeitausmafses für Französisch, Mathematik und Naturwissenschaft und für Zeichnen, auf dem Realgymnasium infolge des eingeschränkteren Lehrbetriebs in Französisch und Englisch. Singen gehört nicht zu den Pflichtfächern. In der Unterscheidung des Gymnasiums vom Realgymnasium wird bei der Zielbestimmung des ersteren die Vorbereitung zu selbständigem Studium hervorgehoben, beim letzteren die ihm zufallende besondere Pflege der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer betont. In Religion, Deutsch, Geschichte, Erdkunde und Turnen stimmen die Lehrpläne beider Arten von Gymnasien überein. Das Realgymnasium fängt erst mit der 4. Klasse an und setzt für die drei untersten den Besuch des Gymnasiums oder der Lateinschule voraus.

Der Fortschritt der neuen Lehrpläne gegenüber den bisher geltenden ist ein sehr grofser. Neu aufgenommen unter die Pflichtfächer des Gymnasiums sind Naturkunde und Zeichnen. Deutsch, Französisch und Physik haben eine Vermehrung, Latein eine beträchtliche Verminderung der Stundenzahl erfahren. Zur Erlernung des Englischen soll an jedem Gymnasium Gelegenheit geboten werden. In den Anweisungen über das Lehrverfahren im Sprachunterricht wird ein bedeutend erhöhtes Gewicht auf den Sachinhalt und die Geschmacksbildung gelegt. Eine besonders eifrige Pflege soll der in der Muttersprache zu erlangenden „Fertigkeit gewandter und wohlgeordneter Entwickelung eines gröfseren Gedankenkreises“ zugewandt werden. Die auf das praktische Bedürfnis mafsvoll sich beschränkenden Anforderungen im Französischen, das

erst in der 6. Klasse seinen Anfang nimmt, dringen auf die Gewöhnung „an rasche Auffassung des Gesprochenen“. Ein praktischer Zug bekundet sich auch darin, dafs zur Lehraufgabe der 4. Klasse in der Mathematik noch Kopfrechnen gehört. Beginnt man auch in der Geschichte (Klasse 3) mit dem Altertum, so doch in der Erdkunde (Klasse 1) mit der Heimat. Konfessionelle Sonderung der Schüler im Geschichtsunterricht ist verboten. In der Tradition findet es seine Erklärung, wenn in der Zielbestimmung des Latein die Hinübersetzung noch vorangestellt bleibt und demgemäfs in der schriftlichen Reifeprüfung den Reigen noch eröffnet, wenn Hinübersetzungen ins Griechische auch fernerhin noch bis in die oberste Klasse einschliefslich gefordert werden, obwohl die Reifeprüfung nur eine Herübersetzung fortan noch kennt, und ebenso, wenn aus dem Unterricht im Deutschen wohl alles Systematische in Logik und Psychologie, aber noch nicht ebenso vollständig in der Rhetorik ausgeschieden ist.

Zu den schriftlichen Arbeiten der Reifeprüfung ist eine solche aus der Religionslehre hinzugekommen, wogegen mündlich in diesem Gegenstand nicht geprüft wird. Ein französischer Aufsatz gehört nicht zu den Prüfungsarbeiten der Realgymnasiasten. Abweichend von dem sonst in Deutschland vorherrschenden Verfahren, dafs die Fachlehrer mehrere Aufgaben für die schriftliche Prüfung vorschlagen und die Behörde daraus ihre Wahl trifft, bestimmt in Bayern das Ministerium sämtliche Prüfungsaufgaben; fürs Deutsche stellt es der Prüfungskommission einige zur Auswahl. Ganz wie in Preufsen schliefsen ungenügende Klassen- und Prüfungsleistungen im Deutschen von der Zulassung zur mündlichen Prüfung aus. Genügende Gesamtleistungen in allen Lehrfächern gestatten, aber bewirken nicht, wie in Preufsen, die Befreiung von der mündlichen Prüfung. Befreiungen für einzelne Gegenstände finden nicht statt. Die mündliche Prüfung umfafst auf den Gymnasien auch das Französische, auf den Realgymnasien auch das Lateinische. Nicht genügende Leistungen in zwei beliebigen Prüfungsgegenständen sind nicht ausgleichbar, nicht genügende in einem durch gute in einem anderen. Für die

Klassen- und für die Reifezeugnisse sind genau übereinstimmende Prädikate vorgeschrieben.

Das Königlich Sächsische Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts hat die endgültige Feststellung einer neuen Lehr- und Prüfungsordnung noch verschoben, weil es erst noch eine vollständigere Klärung der Anschauungen insbesondere mit Rücksicht auf die kürzlich erschienenen preufsischen Lehrpläne abwarten wollte. Es hat sich einstweilen darauf beschränkt, den Rektoren der Gymnasien schriftliche Weisungen betreffs der zunächst vorzunehmenden Abänderungen zugehen zu lassen; an den Realgymnasien und Realschulen bewendet es bis auf weiteres bei den bisher geltenden Bestimmungen.

Am Gesamtcharakter der sächsischen Gymnasien etwas zu ändern, liegt nicht in der Absicht der Regierung. Wie überall, so hat freilich auch in Sachsen das Latein sich einen erheblichen Abstrich gefallen lassen müssen, doch übertrifft es noch um etwa 10 Stunden das in Preufsen nunmehr ihm bestimmte Zeitmafs. Griechisch hat nichts verloren. Als Leistung in der Reifeprüfung ist der lateinische Aufsatz gefallen, aber durch ein Skriptum, d. h. eine Hinübersetzung unter Beihilfe von Grammatik und Lexikon, ersetzt worden, woneben das Extemporale, d. h. die Hinübersetzung ohne jede Beihilfe, als zweite schriftliche Prüfungsarbeit im Latein geblieben ist. Im Griechischen ist wie in Preufsen und Bayern eine Herübersetzung an die Stelle der Hinübersetzung bei der Reifeprüfung getreten. Eine Befreiung von der mündlichen Prüfung findet gar nicht statt. Nach wie vor kann ein Ausfall in einem Prüfungsgegenstand, aber nur in einem, nicht anders als durch besonders tüchtige Leistungen entweder in einer der beiden alten Sprachen oder in der Mathematik gedeckt werden. Dem Ciceronianismus wird eine entschiedenere Absage zu teil, die Schreibübungen sollen in beiden alten Sprachen eine Einschränkung erfahren, die Lektüre im bisherigen Umfang erhalten, ja eher noch weiter ausgedehnt werden. Der Beginn des Französischen ist wie in Preufsen von Quinta nach Quarta hinaufgerückt. „Auf

das Verstehen des gesprochenen Französisch und das Französischsprechen wird künftig etwas mehr als bisher Wert zu legen, nicht aber der ganze Unterrichtsbetrieb überwiegend unter diesen Gesichtspunkt zu stellen sein, was dem Charakter der Schulgattung nicht entsprechen würde . . .“ Englisch hatten die sächsischen Gymnasien schon bisher als Wahlfach. Der Unterricht in der Geschichte findet sein Ziel mit dem Jahre 1871. Den Ausgangspunkt in der Geschichte bilden die Sagen des klassischen Altertums, den in der Erdkunde die Heimat.

Dafs der nachdrücklichste Betrieb der alten Sprachen den Erwerb einer ausreichenden Gewandtheit im freien Gebrauch der Muttersprache nicht zur Folge gehabt hat, bestätigen die neuen Weisungen und erörtern eingehend die Mittel zur Abhilfe. Allen hierbei voran an Wert und Tragweite steht der in den preufsischen Lehrplänen bereits verwirklichte und vom sächsischen Ministerium sorgsamer Erwägung anempfohlene Gedanke, kleinere deutsche Aufsätze im Bereich aller dazu geeigneten Lehrfächer unter Leitung der betreffenden Fachlehrer schreiben zu lassen.

In dem neuen Lehrplan für die Gymnasien und Lyceen Württembergs vom 16. Februar 1891, dessen Grundzüge durch eine Entschliefsung des Königs vom 16. Dezember 1890 festgestellt worden waren, wird das Latein „auch fernerhin“ als „Mittelpunkt des Gymnasialunterrichts“ bezeichnet. Die württembergischen Gelehrtenschulen sind für die Bildung tüchtiger Lateiner berühmt, die Art jedoch, wie die bisherige Fülle von $102^1/_2$ Lateinstunden im Unterrichtsbetrieb mehrfach daneben verwendet worden ist, findet in den Ausführungen zum neuen Lehrplan ernstlichen Tadel. „Gegenüber dem Unterrichtsbetrieb aber, der noch da und dort, sogar an Oberklassen, in einseitiger Weise auf die grammatische und stilistische Schulung den Hauptwert legt und den Schriftsteller nur als Substrat für Einübung von Grammatikregeln und als Fundstätte für die Komposition behandelt, mufs mit aller Entschiedenheit darauf hingewiesen werden, dafs im Lateinischen und in analoger Weise auch im

Griechischen die Behandlung der Grammatik in ein richtiges Verhältnis zur Lektüre zu setzen ist.“ An den Oberklassen insbesondere habe die Komposition gegen die Exposition zurückzutreten. „Es liegt beim Unterricht im Lateinischen und Griechischen die Gefahr sehr nahe, namentlich auch bei jüngeren strebsamen Lehrern, daſs sie ihre Schüler unter dem Gesichtspunkt der Heranbildung zu philologischen Lehrern behandeln, während es sich doch nur um die Vermittelung und Mitteilung der klassischen Bildungselemente und die Erschlieſsung des antiken Geisteslebens handelt. Hierzu aber dient vor allem eine anregende, geschmackvolle, Inhalt und Form gleichmäſsig berücksichtigende, möglichst ausgiebige, der Bildungsstufe der Schüler angemessene Behandlung der Schriftsteller. Zu vermeiden sind hierbei alle nicht unmittelbar zum Verständnis des Textes erforderlichen grammatischen, synonymischen und lexikalischen Erörterungen, besonders aber das zeitraubende, geisttötende, die Handschriften verderbende Diktieren von Anmerkungen und Übersetzungen.“

Ganz besonders maſsgebend für die erfolgte Beschränkung des Latein und die bessere Ausstattung des Deutschen sind die hinsichtlich der „Sicherheit und Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache“ „bei den Abiturientenprüfungen gemachten Erfahrungen“ gewesen. Von den Schultern der Sieben- bis Achtjährigen ist nunmehr das Latein genommen und wird fortan erst den Stolz der Acht- bis Neunjährigen bilden, dafür erhalten jene jetzt 8 statt bisher 3 Stunden Deutsch, auch erweiterten Rechen- und Schreibunterricht. Tributär ist Deutsch in der untersten Gymnasialklasse aber doch noch dem Latein geblieben, indem daselbst „die Terminologie der lateinischen Formenlehre als Vorbereitung für den Lateinunterricht“ einzuüben ist. Württemberg allein unter den vier Königreichen hat philosophische Propädeutik mit eigenen Stunden beibehalten. Griechisch ist unter kleiner Einbuſse seiner Stundenzahl eine Klasse weiter hinauf verlegt (= preuſs. Untertertia), Französisch, etwas verstärkt, eine Klasse weiter unten angesetzt worden (= preuſs. Quarta). Erheblich gewonnen haben Naturwissenschaft und

Zeichnen, erstere war bisher vom 3. bis zum 8. Jahreskursus gänzlich unvertreten, während sie fortan nur im 5. und 6. fehlen wird; letzteres ist jetzt erst allgemein Pflichtfach geworden und zwar vom 4. bis zum 6. Jahreskursus. Die sehr gut bedachte Geographie, in Kl. II mit Heimatkunde beginnend, verfügt bis Kl. VIII einschliefslich über eigene Lehrstunden, umfafst auch mathematische Geographie und Allgemeine Erdkunde.

Der neue Lehrplan hat zugleich auch für die Lyceen, die bis Klasse VIII hinaufreichenden unvollständigen Gymnasien, Gültigkeit. Für die Lateinschulen sind dem neuen Gymnasiallehrplan entsprechende Abänderungsbestimmungen getroffen worden.

Dem Turnen sind im aufserpreufsischen Deutschland zumeist 2 Wochenstunden bestimmt. Veranstaltungen von Jugendspielen schliefsen sich in mehr oder weniger freier Weise ziemlich überall an das Schulleben an. Zu den besonders gern dazu benutzten Gelegenheiten gehören die mit den Schülern unternommenen Ausflüge. Mancherorten ist auch das Schwimmen ein Gegenstand der Fürsorge von seiten der Schule geworden; in Alumnaten bildet dies die Regel.

Der Gesangunterricht zählt mit Ausnahme von Bayern zu den Pflichtfächern. Dafs die Schulen, von den Alumnaten abgesehen, auch die Ausbildung in der Instrumentalmusik durch Einrichtung aufserordentlicher Lehrstunden unterstützen, ist gröfstenteils nicht Brauch.

Die Wichtigkeit, welche die Erlernung der Kurzschrift besitzt, verkennt man nirgends und läfst zumeist Lehrkurse darin abhalten. Die Übungen für allgemein verbindlich zu erklären, erschwert namentlich die noch bestehende Verschiedenheit der Systeme.

Mit vielem Vergnügen widmen sich zahlreiche jüngere Schüler der Knabenhandarbeit in den Schülerwerkstätten.

Die höhere Schule im Deutschen Reich schenkt dem geistigen und leiblichen Wohl der ihrer Obhut anvertrauten Jugend in viel weiterem Umfange ihre Beachtung, als sie es in früheren Zeiten vermochte. Grofse Fortschritte der Wissenschaft

und der Technik, des Wohlstandes und der pädagogischen Einsicht mufsten voraufgehen, um unsere höheren Schulen so auszustatten, dafs sie in dem Grade, wie es gegenwärtig der Fall ist, ihren Zöglingen alles bieten können, was zur Pflege der Gesundheit und über den Unterricht hinaus zur Erhöhung der geistigen Wohlfahrt gehört. Die meisten unserer Schulhäuser stehen jetzt da, stattlich und schön, auf wohlgehaltene Schulhöfe mit Turngerät und -Halle herabschauend, nicht wenige von freundlichen Anlagen umgeben, innen geräumig und hell, die Klassenzimmer zweckdienlich eingerichtet, der Saal im Schmucke der Kunst, und bergen in ihren Räumen wertvolle Sammlungen an Büchern, Apparaten und Anschauungsmitteln aller Art.

Eine Wohlfahrtseinrichtung, die der Schule keinen Aufwand verursacht, und die doch in früheren Zeiten nur in geringem Mafse sich vorfand, ist indessen noch nicht erwähnt worden: die Ferien. Sie fehlen jetzt keiner Schule mehr und pflegen innerhalb eines Jahres die Gesamtdauer von 10—11 Wochen zu erreichen, verteilen sich jedoch auf das Jahr sehr verschieden nach den einzelnen Gegenden.

In Preufsen betrug die Gesamtausgabe für die höheren Lehranstalten 1871: 7 434 646 ℳ; 1892: 30 918 840 ℳ, darunter 5 445 020 ℳ aus Staatsfonds, 1 903 304 ℳ aus eigenem Vermögen, 14 327 590 ℳ aus dem Schulgeld und anderem eigenen Erwerbe, 7 802 173 ℳ aus städtischen Fonds, der Rest aus Stiftungs- und bestimmten Zwecken gewidmeten fiskalischen Fonds.

Da jetzt die Verwendung der Staatseinnahmen in allen Staaten des Deutschen Reiches der verfassungsmäfsigen Zustimmung der Landesvertretung unterliegt, so haben deren Verhandlungen und Beschlüsse eine hohe Bedeutung für die Schulangelegenheiten gewonnen. Mannigfach unterscheiden sich die deutschen Staaten hinsichtlich der Ausdehnung der Gesetzgebung im Schulbereich. Einige besitzen ein vollständiges Unterrichtsgesetz, in anderen sind nur einige Teile gesetzlich festgestellt. Überall bleibt jedoch der Schulverwaltung ein grofser Spielraum. Fachmännisch beraten ist sie zu-

vörderst durch die ihr angehörigen Räte, sodann durch die Körperschaften, die teils ständig sind, wie der Oberste Schulrat in Bayern, die Kultus-Ministerial-Abteilung für Gelehrten- und Realschulen in Württemberg, der Oberschulrat in Baden u. s. w., teils nur zeitweilig zusammentreten, wie die in bestimmter Folge stattfindenden Direktoren-Konferenzen in Preufsen oder gelegentlich einberufene Direktoren-Versammlungen in wieder anderen deutschen Staaten. An Staatsanstalten kommen meistenteils noch keine aus Vertretern der Lehrerschaft und der Schulgemeinde sich zusammensetzenden Beiräte vor; nur Baden hat sie durchweg bei sich eingeführt.

Die uns jetzt auch für die höhere Schule zur Verfügung stehende erziehungswissenschaftliche Litteratur ist eine sehr reiche, die Regsamkeit auf diesem Felde eine grofse. In Übereinstimmung mit der Gesamtentwicklung des Geisteslebens in unserem Jahrhundert berücksichtigt auch die Erziehungswissenschaft der Gegenwart den Erfahrungsinhalt aus Leben und Geschichte in ganz anderer Weise, als es früher zu geschehen pflegte. Dafs der philosophische Geist darum der Erziehungswissenschaft nicht verloren ging, haben wir hauptsächlich Herbart zu danken, in dessen ganzer Philosophie die Erfahrung und die Idee sich ins Gleichgewicht miteinander zu setzen suchten. Dieses Bestreben durchzieht alle neueren Werke über Erziehungswissenschaft, unter welchen aus dem engeren Bereich des höheren Bildungswesens die von Deinhardt, Nägelsbach, Roth, Schrader, H. Kern, Willmann und H. Schiller besonders hervorzuheben sind. Beschränkte man sich früher darauf, unter dem Namen einer Geschichte der Pädagogik vorwiegend eine Geschichte der pädagogischen Systeme zu geben, so schreibt man jetzt mit Vorliebe Schulgeschichte und behandelt darin das Ineinandergreifen von Theorie und Praxis. K. von Raumers Geschichte der Pädagogik bezeichnet den Übergang zu dem neueren Verfahren; in den schulgeschichtlichen Werken von Specht, Kaemmel, Paulsen, K. A. Schmid, um nur die zeitlich und räumlich umfangreicheren zu nennen, ist die neuere Richtung zum Durchbruch gelangt. Das grofsartigste Unternehmen schul-

geschichtlicher Art sind die von K. Kehrbach herausgegebenen Monumenta Germaniae paedagogica, die grofse Sammlung schulgeschichtlicher Quellenwerke und quellenmäfsiger Darstellungen. Die im Anschlufs an die Monumenta gebildete Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte reicht über die schulmännischen Kreise hinaus. Auf die Litteratur, die nur mehrere oder einzelne Seiten der Erziehungswissenschaft behandelt, kann hier nicht eingegangen werden. Es mufs der Hinweis auf zwei Werke genügen, die das höhere Bildungswesen und dessen Litteratur nach allen seinen verschiedenen Seiten zur Vorführung bringen: die „Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens von K. A. Schmid, 2. Aufl., fortgeführt von W. Schrader, 10 Bde. Leipzig 1876—1887, Fues“ — und die „Jahresberichte über das höhere Schulwesen, herausgegeben von C. Rethwisch. Berlin, Gaertner. Bislang erschienen Bd. I (1886) bis VI (1891).“

Schon in den früheren Zeiträumen war für die akademisch-fachwissenschaftliche Ausbildung der Lehrer so trefflich gesorgt worden, dafs es seitdem nur darauf ankam, auf diesem Wege weiter fortzuschreiten und nur zu verhüten, dafs das auf allen Gebieten der Wissenschaft wirkende Gesetz der zunehmenden Arbeitsteilung den jungen Leuten auf der Universität nicht den Blick für die gröfseren Zusammenhänge in den Wissensbereichen verschlossen halte. Die Studienzeit beträgt mindestens drei Jahre. Vorlesungen über Erziehungswissenschaft werden ebenfalls schon seit längerer Zeit an den Universitäten der Regel nach gehalten. Meistens jedoch wird die Wissenschaft nur mitvertreten von Philosophen, eigene Lehrstühle besitzt sie in ganz Preufsen nicht, der älteste unter den in Deutschland vorhandenen ist der schon 1815 in Leipzig gegründete, andere befinden sich in Jena, Giefsen, Heidelberg. Wenig jünger als der Lehrstuhl für Pädagogik in Leipzig sind die dort begründeten und herausgegebenen Neuen Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, die älteste unter unseren jetzt bestehenden Zeitschriften für das höhere Schulwesen. Mit den Vorlesungen pflegen theoretisch-pädagogische Übungen Hand in Hand zu gehen. In Jena ist mit dem pädagogischen Universitätsseminar

eine besondere Übungsschule verbunden, sonst zieht man es in Deutschland vor, mit der praktischen Ausbildung bis nach der Staatsprüfung zu warten und die Lehramtsbewerber zu dem Zweck einer höheren Schule zu überweisen. Die Vorbereitungszeit bis zum Erwerb der Befähigung zur festen Anstellung dauert jetzt insgemein zwei Jahre.

Die bislang vorhanden gewesenen pädagogischen Seminare für Schulamtsbewerber konnten nur einen Bruchteil von ihnen aufnehmen. Die pädagogischen Seminare in Berlin, Breslau, Königsberg, Magdeburg, Stettin, Posen, Danzig, Kassel, Münster und Koblenz stehen als selbständige Institute da, so jedoch, daſs ihre Mitglieder an einer höheren Lehranstalt des Ortes sich im Unterrichten üben. Eine engere Verbindung zwischen der schulwissenschaftlichen und der praktischen Seite der Ausbildung hatte Preuſsen bei der Einverleibung Hannovers an dem pädagogischen Seminar zu Göttingen vorgefunden. Die erste Abteilung dieser Anstalt ist für Studenten bestimmt und steht unter Leitung eines Professors der Philologie, die zweite aber, die nur Schulamtsbewerber aufnimmt, gliedert sich dem Göttinger Gymnasium und dem jetzt damit verbundenen Realgymnasium an, von dessen Direktor sie unter Mitwirkung von Lehrern seiner Anstalt geleitet wird. Mit dieser Einrichtung der zweiten Abteilung des pädagogischen Seminars in Göttingen hatte einst Friedrich Kohlrausch den ursprünglichen Grundgedanken des 1788 von F. Gedike am Friedrichs-Werderschen Gymnasium eingerichteten pädagogischen Seminars in Berlin nach Hannover verpflanzt. Vor 1890 gab es in Deutschland auſserdem nur noch sehr wenige solcher Gymnasialseminare: das mit den höheren Schulen der Franckeschen Stiftungen in Halle verbundene Seminarium praeceptorum und zwei in Hessen, das ältere von beiden in Gieſsen. Von Ostern 1890 bis jetzt sind 40 neue Gymnasialseminare in Preuſsen hinzugetreten. Alle Schulamtsbewerber gehören nunmehr während des ersten Jahres ihrer Vorbereitungszeit einem Seminar an und leisten erst im zweiten ihr Probejahr ab. Das Schellbachsche Seminar für den Unterricht in Mathematik und Physik ist seitdem eingegangen, das Institut in Berlin zur

Ausbildung von Lehrern der neueren Sprachen und der für angehende Religionslehrer bestimmte Kandidaten-Konvikt in Magdeburg haben sich dagegen erhalten. Die Einrichtung der Schulseminare ist jetzt im Begriff sich über ganz Deutschland auszubreiten.

Im Jahre 1889 ging die Universität Jena voran mit der Veranstaltung von wissenschaftlichen Fortbildungskursen für Lehrer an höheren Schulen, das preufsische Unterrichtsministerium folgte zuerst mit der Einführung von archäologischen und naturwissenschaftlichen Ferienkursen, und andere Bundesstaaten nahmen das Beispiel auf.

Seit der Errichtung des Deutschen Reiches bethätigt sich der dem Germanen von altersher innewohnende Trieb zur Bildung genossenschaftlicher Vereinigungen mit erneuter Kraft in allen Schichten unseres Volkes. Befindet sich die ganze europäische Kulturwelt inmitten tiefgehender Veränderungen ihrer Gesellschaftsverfassung, so haben wir Deutsche es im besonderen noch mit der durch die Errichtung des Deutschen Reiches bedingten neuen gesellschaftlichen Stellungnahme in der Welt zu thun. Da mufs jeder Stand auf dem Platz sein und geschlossen auftreten, wenn er in der Förderung seiner Lebensansprüche Erfolg haben will. So bekundet sich denn auch im höheren Schulmannsstande Deutschlands der genossenschaftliche Sinn mit aller Entschiedenheit in der Gegenwart. Ein Netz von Vereinen — Vereine für den Umfang des ganzen Reiches oder für einzelne Länder, gebildet von den Standesgenossen als solchen oder von engeren Kreisen unter ihnen, bestimmt für allgemeine Berufszwecke oder für besondere gemeinsame Angelegenheiten — breitet sich über Deutschland aus. Versammlungen innerhalb und aufserhalb des Vereinslebens finden in grofser Zahl statt. Eine rührige fachmännische Presse sorgt, unterstützt von anderen Zeitschriften und den Tagesblättern dafür, dafs alle an den verschiedenen einzelnen Stellen hervortretenden Bestrebungen der Allgemeinheit bekannt werden und dadurch einheitlichere Grundanschauungen sich bilden. Ein Hauptzweck alles schulmännischen Genossenschaftslebens ist die Pflege des Standesge-

fühls. Wohl ist der deutsche Schulmann sich bewufst, dafs das Ansehen eines jeden Standes zuvörderst von seinen Leistungen abhängt, aber er will auch in dem, was in den Gesellschaftskreisen, denen er nach Bildung und Thätigkeit angehört, zur angemessenen Lebenshaltung erforderlich ist, nicht hinter anderen höheren Berufsständen zurückstehen. Die letzte Zeit hat hierin manches erheblich zum Bessern gewandt. Insbesondere sind nunmehr so ziemlich überall feste gesetzliche Bestimmungen über das Aufrücken in Gehalt und Rang zur Geltung gelangt.

Geht durch das ganze Volk ein Zug nach dem, was in dem neugeprägten Worte „Schneid“ seinen Ausdruck gefunden hat, so kann es nicht fehlen, dafs auch die Schülerwelt mehr oder weniger in der gleichen Richtung sich bewegt. Auch bei ihr hat die Sache ihre zwei Seiten. Das höhere Gewicht, das auch unsere Jugend jetzt auf das Auftreten nach aufsen legt, zog allerdings manche thörichten Übertreibungen nach sich, aber es beruht doch zugleich auf dem nämlichen vaterländisch gehobenen Ehr- und Selbstgefühl, dem das in unserer Jugend kräftiger denn je zuvor sich regende Verlangen entstammt, seinen Mann künftig zu stehen im Vaterland und in der Gesellschaft. Die Freude an der Übung mannhafter Tugend hat den erfreulichsten Aufschwung genommen. Verführt der stärkere Genossenschaftssinn leicht noch mehr zur Stiftung von mancherlei unerlaubten Verbindungen, so hat er sich andererseits doch wieder eine sehr schöne Ausdrucksform geschaffen in den erst in neuerer Zeit zahlreicher gewordenen Vereinigungen von ehemaligen Schülern einer Anstalt.

Ein gutes Zeichen für Geist und Gesinnung unserer Schüler ist es jedenfalls, dafs die Schule mit immer geringeren Strafen auskommt. Körperliche Züchtigung ist jetzt in unseren höheren Schulen so ziemlich überall verfemt, selbst in den leichteren Formen wird sie bereits von einer sehr grofsen Anzahl von Lehrern völlig vermieden. Von der Einrichtung eines Karzers sieht man bei Neubauten von Schulhäusern vielfach schon ganz ab. Die festere Handhabung der Ordnungseinrichtungen der Schule — Aufsichtsführung, Klassenbücher,

Zeugnisse u. s. w. — bringt es mit sich, dafs vielem Übel rechtzeitig vorgebeugt und dem Hervortreten schlimmerer Neigungen schon in den Anfängen begegnet werden kann.

Die kleinen und bedenklichen Mittel zur Erregung des Ehrgeizes kommen ebenfalls mehr und mehr in Abnahme, das edle und schöne Mittel, auf das Ehrgefühl richtig einzuwirken, erfreut sich dagegen zunehmender Wertschätzung. Überhaupt hat die Schule gegenwärtig besser gelernt, das Wesentlichere für die Erreichung des Erziehungszwecks nicht sowohl in einer Bekämpfung der von der Natur in den Menschen gelegten Triebe als in ihrer Läuterung durch Anwendung thatsächlicher Förderungsmittel des Guten zu erblicken. Der Unterricht strebt in höherem Grade nach Eingang in alle Lebensadern des Zöglings, Leibesübungen und Spiele lenken die jugendliche Thatenlust zu würdigeren Zielen hin, erlaubte freiere Vereinigungen zu turnerischen, wissenschaftlichen und geselligen Zwecken steuern dem unerlaubten Verbindungswesen.

Unsere Schulfeiern bemühen wir uns so zu gestalten, dafs sie wie ein gutes Kunstwerk erfreuend und veredelnd auf den ganzen Menschen einwirken. An die Stelle des Leipziger Tages ist der Sedantag getreten, die höchste Familienfeier begeht das deutsche Volk aber alljährlich seit der Gründung des Deutschen Reiches durch Kaiser Wilhelm I an Kaisers Geburtstag.

Der Entwicklungsgang des Lehrverfahrens in den einzelnen Fächern.

Noch stärker als bei den Schulordnungen kommt bei der Entwicklung und Handhabung des Lehrverfahrens in den einzelnen Unterrichtsgegenständen ein Einheitliches in den Grundzügen durch ganz Deutschland hindurch zur Erscheinung, eine Thatsache, die ihre Begründung darin findet, dafs auf die Person des Lehrers, die doch für die Art der Unterrichtserteilung den Ausschlag giebt, die allgemeineren geistigen Strömungen von unmittelbarerem und gröfserem Einfluſs sind, als Verordnungen.

Der evangelische Religionsunterricht hat mancherlei den kirchlichen Verhältnissen der einzelnen Zeiträume entsprechende Wandlungen durchgemacht. Es ist leicht begreiflich, dafs er in den Zeiten des Pietismus, mit dem die Namen Ph. J. Spener und A. H. Francke aufs engste verknüpft sind, einen wesentlich anderen Charakter trug als in dem darauf folgenden Zeitalter der Aufklärung und des Rationalismus. Jahrzehnte hindurch blieb diese letztere Richtung, die, in Frankreich und England entstanden, in Deutschland reichlich Nahrung gefunden hatte, maſsgebend. Durch den absondernden und den Zusammenhang der Gemeinden lockernden Pietismus war ihr gewissermafsen vorgearbeitet worden. Die Litteratur hielt sich der christlichen Kirche ebenfalls fern, wenn sie dieselbe auch nicht gerade anfeindete. Man strebte danach, den christlichen Religionsunterricht so zu gestalten, dafs kein Andersgläubiger daran irgend welchen Anstoſs nehmen konnte. Als höchste religiöse Idee erschien jener Zeit die der Huma-

nität. Die Religionslehre war zur reinen Morallehre geworden. Die Behandlung der Schrift stand nicht im Mittelpunkte. Alles Positiv-Christliche wurde so viel wie möglich vermieden.

In den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts standen die Verfasser der beliebtesten Lehrbücher, Niemeyer, Marheineke, Bretschneider, ganz unter dem Einfluſs des Rationalismus oder der damals herrschenden pantheistischen Anschauungen der Hegelschen Philosophie. Es ist eine auffallende Erscheinung, daſs auch die bahnbrechende Persönlichkeit Pestalozzis keine Vertiefung des Religionsunterrichts herbeiführte, ein Beweis dafür, welche Macht der in Deutschland immer noch stark eingebürgerte Rationalismus besaſs. Erhoben sich doch manche gewichtigen Stimmen dafür, daſs man den Religionsunterricht ganz aus den höheren Schulen ausschlieſsen solle. Indessen zu einer Hinausweisung dieses Unterrichtsgegenstandes aus dem Lehrplan der höheren Schule ist es nicht gekommen. Im Gegenteil: allmählich bahnte sich eine Besserung an, die mit einer veränderten Richtung in der deutschen Theologie in engstem Zusammenhange stand. Vertiefende Anregungen hatte insbesondere schon Schleiermacher gegeben. Unter seinen Nachfolgern und Anhängern fand sich eine nicht kleine Reihe von Männern ganz positiver Richtung, und neben ihnen fehlte es nicht an pietistisch oder auch ganz konfessionell Gesinnten. Die positive Richtung ist im ganzen trotz Straufs und Renan auch in der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts die vorherrschende geblieben, und damit ist auch der Standpunkt des Religionsunterrichts an den höheren Schulen in dem genannten Zeitraum gekennzeichnet.

Während auf den unteren Stufen neben der Katechismus-Unterweisung biblische Geschichte getrieben wird, tritt in den mittleren und oberen Klassen die Bibel selbst in den Mittelpunkt des ganzen Unterrichts. Eine möglichst eindringliche Kenntnis der Schrift ist eines der Hauptziele der höheren Lehranstalten, wozu dann noch eine Bekanntschaft mit den wichtigsten Ereignissen der Kirchengeschichte, namentlich des Zeitalters der Reformation, und mit den hauptsächlichsten Punkten der Glaubenslehre hinzukommt. Die neuen preufsischen

Lehrpläne bezeichnen als allgemeines Lehrziel: „Der Religionsunterricht an höheren Schulen verfolgt, unterstützt von der Gesamtthätigkeit derselben, das Ziel, die Jugend in Gottes Wort zu erziehen und sie zu befähigen, dafs sie dereinst durch Bekenntnis und Wandel und namentlich auch durch lebendige Beteiligung am kirchlichen Gemeindeleben ein wirksames Beispiel gebe". Diesem Ziele entsprechend sind die Stoffe für die einzelnen Klassenstufen festgesetzt mit der Mafsgabe, dafs der Gedächtnisstoff auf das Wichtigste beschränkt wird, damit die ethische Seite des Unterrichts um so mehr in den Vordergrund treten könne. „Auf die lebendige Annahme und wirkliche Aneignung der Heilsthatsachen und der Christenpflichten ist der Nachdruck im Religionsunterricht zu legen." Natürlich ist die „Grundbedingung für den Erfolg in der lebendigen Persönlichkeit des Lehrers und dessen innerer Erfüllung mit dem Gegenstand" zu suchen. Was einst die pädagogische Abteilung der Philologen-Versammlung in Erlangen im Jahre 1851 erklärt hatte, dafs der christliche Glaube das Herz des ganzen Gymnasialunterrichts sei, das will die gegenwärtige Unterrichtsordnung zur That werden lassen.

Die Kirche bleibt mit der Schule u. a. dadurch in Zusammenhang, dafs die Generalsuperintendenten das Recht haben, den Religionsunterricht der höheren Lehranstalten zu besuchen und ihre dabei gemachten Wahrnehmungen im Interesse desselben zu verwerten. Nicht nur in Preufsen besteht diese Einrichtung, in den anderen deutschen Staaten giebt es ähnliche.

In Versammlungen und Fachzeitschriften zeigt sich auf dem Gebiete des Religionsunterrichts eine sehr rege Thätigkeit. Die seit langen Jahren in Deutschland eingebürgerten Versammlungen von Philologen und Schulmännern hatten sich mit unserem Gegenstande nur wenig befafst, so dafs derselbe in dieser Hinsicht eigentlich recht stiefmütterlich behandelt wurde. Da kam aus den beteiligten Kreisen die Anregung, besondere Versammlungen von Religionslehrern zu veranstalten. Solche finden in verschiedenen Provinzen des preufsischen Staates und in anderen deutschen

Ländern jetzt in bestimmten Zeiträumen statt und haben schon bisher der Sache wesentlich gedient. Auch einem anderen Mangel wurde jüngst abgeholfen. Die für den Unterricht und die Erziehung bestimmten Zeitschriften widmeten dem Religionsunterricht sehr wenig Pflege; derselbe wurde meist nur nebenher behandelt — auch in dem Evangelischen Monatsblatt für deutsche Erziehung in Schule, Haus und Kirche, Zeitschrift des deutschen evangelischen Schulvereins, herausgegeben von A. Kolbe, konnte demselben nicht allzuviel Raum gegönnt werden. Da traten im Jahre 1889 Prof. Fauth in Höxter und Oberl. Dr. Köster in Iserlohn mit dem Vorschlage hervor, eine besondere Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht zu begründen. Sie verbanden sich zu dem gedachten Zwecke mit einer Anzahl von Fachgenossen, und das Unternehmen gedieh unter allseitiger Teilnahme aufs beste. Die Zeitschrift, welche über alle den Religionsunterricht betreffenden Fragen in sachlicher Weise berichtet, hat jetzt bereits eine weite Verbreitung gefunden; sie ist, man kann wohl sagen, für den Religionslehrer, der auf dem Laufenden bleiben will, unentbehrlich.

So zeigt sich, wenn wir die Zeit vom Beginn unseres Jahrhunderts bis jetzt überschauen, auf dem hier in Rede stehenden Gebiete ein aufserordentlich grofser Fortschritt, einerseits in der Vertiefung und Verinnerlichung — wodurch der Religionsunterricht immermehr seinem eigentlichen Zwecke dienstbar gemacht wird — anderseits in der regen schriftstellerischen Thätigkeit und Rührigkeit, die früher ganz fehlte.

Man wird gerade nicht sagen wollen, dafs der katholische Religionsunterricht an den Jesuitenschulen nach der methodisch-didaktischen Seite hin blühender gewesen sei als der gegenwärtige: es wurde dort wohl besser religiös erzogen als unterrichtet. Der lateinische Katechismus des Canisius wurde durch alle Klassen hindurch immer wieder durchgenommen und abgefragt, die biblische Geschichte in den beiden untern Klassen hielt sich recht bescheiden in ihren Anforderungen, und dann ruhte der religionsgeschichtliche

Unterricht bis in die Rhetorika, welche sich mit der Papstgeschichte befaſste.

Die neuhumanistische Gymnasialpädagogik hatte während der Zeit des Rationalismus für einen positiven Religionsunterricht wenig Sinn, obwohl derselbe an sich nicht vom Lehrprogramm gestrichen wurde.

Wenn es bis zum Beginn des Jahrhunderts sozusagen nur einen Normalkatechismus für die Gymnasien gab, so tauchten mit Anfang des 19. Jahrhunderts die Katechismen in Hülle und Fülle auf. Aber bei aller Verschiedenheit der Redaktion und stofflichen Anordnung blieb durchweg die Canisische Einteilung. Ihre Alleinherrschaft war indessen nur noch von kurzer Dauer. Männer wie Grüber und Hirscher wandten allen Ernst und allen Scharfsinn auf für Gewinnung und Befestigung neuer Katechismusgrundlagen, namentlich kommt Hirscher in Betracht, dessen Katechismus von 1842 auch für die höheren Bürgerschulen und die untersten Klassen der Gymnasien und Lyceen bestimmt war. Aber den Sieg trugen die Katechismen von Deharbe davon, welcher zurückging auf die Prinzipien der älteren Katechistik. Von den beachtenswertesten Seiten, von Bischöfen und Schulmännern, wurden den Deharbeschen Katechismen, die, sachlich ganz gleich, nur im Umfang sich unterscheiden, sehr günstige Zeugnisse gegeben, aber auch eine scharfe Kritik blieb nicht aus, welche jedoch Deharbe den Sieg nicht wieder entwand. Und noch heute wird durchgehends in den ersten drei bis fünf Klassen der Gymnasien nach Deharbe unterrichtet, aber formell vielfach in besserer Weise nach den heutigen didaktischen Ansprüchen.

Wenn auch die Anschauungen Grübers und Hirschers in der Katechismusfrage nicht maſsgebend wurden, ihre gründlichen Erörterungen wirkten befruchtend nach einer anderen Seite hin. Diese theoretische und praktische Kritik hatte das Bewuſstsein geweckt, daſs mit der Einlernung und dem Abfragen des Katechismus der Zweck der religiösen Unterweisung in der Schule nicht erreicht, daſs es vielmehr notwendig sei, den jungen Katechumenen das Wort des Katechismus zu entsiegeln. Aus diesem Grundgedanken heraus erwuchsen seit

den vierziger Jahren jene meisterhaft angelegten und ausgeführten Katechismuskommentare, welche heute in den Händen aller Katecheten den Religionsunterricht beleben und befruchten, indem sie dem kleinen, mittleren und grofsen Deharbeschen Katechismus zur Seite traten. Namentlich sind es die beiden „Erklärungen“ von Dr. J. Schmitt, welche seit ihrem Erscheinen zu Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre Auflage um Auflage erleben. So rasch ist gegenwärtig die Kommentararbeit, dafs der neue Württembergische Katechismus gleich nach seinem Erscheinen zwei umfangreiche Kommentare, von Möhler und Rathgeb, erhalten hat.

Dem Gymnasialunterricht in seiner neuen Form war der Rahmen des Katechismus für die höheren Klassen zu eng. Er genügte nicht mehr den Ansprüchen, welche der Stand der geistigen Ausbildung auch an den Religionsunterricht erhob. Auch er sollte ein mehr wissenschaftliches Gepräge erhalten. Ziemlich gleichzeitig im Norden und im Süden kamen berufene Männer diesen erhöhten Ansprüchen entgegen durch Abfassung eines Religionslehrbuches für die Gymnasialklassen. Bischof Martin stellte eins für Preufsen, Prof. Stadelbauer eins für den Süden, für Bayern her. Andere folgten ihnen, namentlich in den norddeutschen Gebieten, während das Stadelbauersche Buch in Bayern das einzig autorisierte blieb. Seit Anfang der achtziger Jahre ist jedoch Stadelbauers Lehrbuch in Bayern aufser Kurs gesetzt und ein neues an seine Stelle getreten, welches sich ganz an den Lehrgang des Deharbeschen grofsen Katechismus anschlofs und nur die Form von Frage und Antwort aufgab. So steht in Bayern der dogmatisch-moralische Religionsunterricht in gewisser Beziehung am höchsten, weil in ihm die Idee der konzentrischen Erweiterung des Unterrichts am vollkommensten durchgeführt ist. Das bayerische Lehrbuch trägt die Approbation sämtlicher Erzbischöfe und Bischöfe Bayerns, aber eben dadurch ist der Kritik eine gewisse Reserve auferlegt.

Die biblische Geschichte stand immer im engsten Zusammenhang mit dem Religionsunterricht überhaupt, bildete einen Teil desselben, diente ihm zur Vorbereitung, Unterstützung

und Ergänzung. Aber als besonderer Zweig des religiösen Unterrichts der Jugend hat dieselbe erst im letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts sich allmählich in den katholischen Schulen eingebürgert, hauptsächlich unter dem methodologischen Einfluſs Felbigers, und ist seit dem zweiten Dezennium unseres Jahrhunderts überall ein lehrplanmäſsiger Unterrichtsgegenstand geworden. Unter der Herrschaft des Rationalismus am Ende des vorigen und am Anfange des laufenden Jahrhunderts war es stellenweise vorgekommen, daſs die biblischen Geschichten ihres Ansehens entkleidet, nach Art profaner Erzählungen behandelt und nur als Mittel gebraucht wurden, um irgend eine Nützlichkeitslehre daraus abzuleiten. Wie den Katechismen, so traten auch bald der biblischen Geschichte Kommentare im unmittelbaren Dienste des Unterrichts zur Seite. Aber während dort über dreiſsig Autoren thätig waren, kommen hier nur zwei in Betracht: Erdmann und Knecht. Durch sie beide sind jedoch noch lange nicht alle hier einschlägigen didaktischen Fragen ausgetragen. Wie die Anschauungen über Zweck und Stoff der biblischen Geschichte noch immer auseinandergehen, so auch im Zusammenhange damit die über die Behandlung derselben. Aber immerhin hat das Jahrhundert, bei dessen Anfang kaum mehr als einige Ansätze zu einer Methodik des biblischen Geschichtsunterrichts vorhanden waren, dieselbe ganz bedeutend gefördert, und diese Förderung des Lehrverfahrens kam auch unseren höheren Schulen zu gute, in deren Lehrplan die biblische Geschichte vordem neben dem systematischen Religionsunterrichte eine sehr andersgeartete Stellung inne hatte.

Das Gymnasium pflegt die Geschichte, und dies aus sehr guten Gründen. Aber nicht weniger gute Gründe bestehen dafür, dem Studium der Profangeschichte das Studium der Kirchengeschichte ergänzend und doch wieder selbständig in seinem Zwecke an die Seite zu stellen. Viele Katechismen hatten dafür gesorgt durch Beigabe eines Abrisses. Zu einer gleichwertigen Behandlung der Kirchengeschichte neben dem systematischen Religionsunterricht kam es aber erst Ausgang der vierziger Jahre. Im Sturm- und Drangjahr 1848 gab Ober-

lehrer Clemens Siemers seinen Abriſs der „Geschichte der christlichen Kirche“ heraus, hauptsächlich unter Berücksichtigung apologetischer Gesichtspunkte. Damit begann die Periode der selbständigen Bearbeitung der Kirchengeschichte für die Unterrichtszwecke des Gymnasiums, und der Autor, der da bahnbrechend zuerst auftrat, hat sich bis heute mit seiner Arbeit in den Schulen behauptet. Die Lehrpläne haben denn auch in neuerer Zeit dem kirchengeschichtlichen Studium einen Platz angewiesen, aber in Norddeutschland in einer bevorzugteren und ausgedehnteren Weise wie in Süddeutschland.

Der katholische Religionsunterricht in den höheren Schulen Deutschlands steht an der Neige des Jahrhunderts sowohl bezüglich der Lehrmittel als des Lehrverfahrens auf der gleichen Höhe mit den übrigen Disziplinen des Gymnasialunterrichts. Er litt am Anfang des Jahrhunderts unter dem verflachenden Einfluſs des Rationalismus, hat sich aber vom Ausgang der vierziger Jahre an zu jener Stellung nach innen und auſsen emporgearbeitet, welche er behaupten muſs als erster Faktor in der Erziehung und Bildung der katholischen deutschen Jugend.

Der Unterricht im Deutschen zeigt drei Entwicklungsstufen. Auf der ersten ist er noch ein Anhängsel der rhetorisch-poetischen Übungen im Lateinischen. Er besitzt noch keine eigenen Lehrstunden. Die zweite Entwicklungsstufe beginnt gegen die Mitte des 18. Jahrhunderts. Die Sprachgesellschaften und Grammatiker boten Stoff und Anregung zur schulmäſsigen Unterweisung in der deutschen Sprache, das Erwachen der deutschen Dichtung führte zur Aufnahme deutscher Lektüre in die Schule. Durch beides bildete sich ein besonderer Lehrstoff heraus, der dann auch die Ansetzung besonderer Lehrstunden zur Folge hatte. Auf dieser zweiten Entwicklungsstufe überwiegt noch die formale Seite. Grammatik, Stilistik, Rhetorik, Poetik stehen im Vordergrund, die Lektüre dient vorzugsweise als Musterkarte für die Belehrung und Übung in jenen Bereichen. Wo Litteraturgeschichte vorgetragen wurde, blieb sie meist ohne

innere Verbindung mit den anderen Teilen des Unterrichts und bestand in wenig mehr als einer langen Aneinanderreihung kurzer Angaben. Die dritte Entwicklungsstufe begann erst, als die grofse Schöpfung unserer klassischen Nationallitteratur vollbracht war und eine freie Überschau über das Ganze sich gewinnen liefs.

Die deutsche Litteratur trat nunmehr in die Mitte des deutschen Unterrichts. Wie in den Meisterwerken Inhalt und Darstellung sich zu schöner Einheit verbinden, so galt es, aus der Beschäftigung mit ihnen nach beiden Seiten hin gleichmäfsig Gewinn für den Bildungszweck zu ziehen. Vorzugsweise verdanken wir R. Hiecke, Ph. Wackernagel und E. Laas diesen Fortschritt in der Bestimmung des dem deutschen Unterricht eigentümlichen Lehrstoffs. Wie weit andere Bildungsstoffe aufserdem für den Unterricht im Deutschen heranzuziehen sind, darüber gehen ihre Ansichten auseinander. Hiecke und Wackernagel stehen hierbei auf einem am meisten entgegengesetzten Standpunkt. Hiecke will hinaufführen zu einer Encyklopädie der gesamten Schulwissenschaften und einer allgemeinen Belehrung über Inhalt und Aufgabe der Universitätsstudien. Wackernagel verlangt Beschränkung auf die deutsche Nationallitteratur. Laas hält die Mitte inne. An die deutsche Nationallitteratur schliefst er die Ergebnisse der fremdsprachlichen Schullektüre, für die Gymnasien der griechischen vor allem, sodann Geschichte und Geographie, zieht hierum eine weitere, den allgemeinen Erfahrungsinhalt des Schülers einschliefsende Linie und fafst das Ganze durch die Richtnahme auf die philosophische Propädeutik zusammen.

Seitdem ist man, Laas' Spuren im wesentlichen folgend, zu einer innerlich tiefer begründeten Absteckung der Grenzen gelangt. Die Nationallitteratur nimmt in erhöhtem Mafse die beherrschende Stellung im deutschen Unterricht ein. Deutsche Litteratur und deutsche Geschichte sind uns jetzt zwei inhaltlich untrennbare Seiten des deutschen Volkstums. Aus dem Sonderinhalt der anderen Unterrichtsfächer zieht das Deutsche nur so viel heran, als dem Zweck dient, die deutsche

Lektüre durch Bezugnahme auf Aufsenliegendes fruchtbarer zu machen. Für die selbständige geistige Verwertung des in den anderen Lehrstunden Gelernten ist jetzt durch die Anordnung gesorgt, dafs auch in ihnen unter Leitung der beteiligten Fachlehrer deutsche Aufsätze anzufertigen sind. Wie aber die Nationallitteratur im Gegensatz zur Fachlitteratur aus dem gesamten Umkreis des allgemeinen Lebensinhalts ihren Stoff schöpft, um ihn schöner gestaltet und durchgeistigt dem Volke zurückzugeben, so umfafst das Stoffgebiet des deutschen Unterrichts das allgemeine Ganze des Lebensinhalts, im Umfang des Erkenntnis- und Erfahrungsbereichs der Schüler. Eine abgesonderte Durchnahme der philosophischen Propädeutik hat sich ebenso wie eine solche der Rhetorik, Poetik, Metrik, Grammatik als überflüssig und nachteilig ergeben, seitdem das Lehrverfahren sich zu einem induktiven vervollkommnet hat. Lektüre und Gesamtstoff des Unterrichts bieten in reichster Fülle die Einzelerscheinungen; unter Anleitung des Lehrers lernt der Schüler sie zu beobachten, die zusammengehörigen zu verbinden und daraus das Gesetz zu erkennen. Betreffs der Grammatik zeigte W. Wilmanns hierfür den Weg, den Wortschatz lehrte R. Hildebrand in sprachgeschichtlichem Sinne heben, für die logisch-psychologische Erschliefsung des Sprachgeistes geben F. Kerns Arbeiten fruchtbare Gesichtspunkte. Laas' deutscher Aufsatz ist eine angewandte philosophische Propädeutik.

Es ist eine Freude zu sehen, wie jetzt, soweit die deutsche Zunge klingt, unsere gröfsten Dichter allüberall im deutschen Unterricht durch ihre Werke vertreten sind. Neben der gereiften Frucht unserer klassischen Dichtung will man jedoch auch nirgends mehr die Blüte, den Heldensang und die Lieder aus dem jüngeren Lebensalter unseres Volkes, entbehren. Sie in ihrer eigenen Sprachweise den Schülern bekannt zu machen, ist von neuem zur allgemeinen Regel geworden. Selbstverständlich fehlt die vaterländische Dichtung des 19. Jahrhunderts auf keiner Schule. Reichlich sucht man den jüngeren Schülern aufserdem aus dem deutschen Sagen- und Märchen-

schatze zu spenden. Shakespeare ist uns in dem Grade fast zu einem der Unsrigen geworden, dafs er da, wo er nicht englisch gelesen wird, dem Deutschen zuzugehören pflegt. Wieweit im übrigen die Lektüre sich ausdehnt, hängt von den besonderen Umständen ab und giebt es hierin viel Mannigfaltigkeit. Allgemeiner Grundsatz ist, auf der Unterstufe ein Lesebuch zu gebrauchen, das beides, Poesie und Prosa, enthält, auf der Oberstufe aber, soweit möglich, die Schriftwerke in vollständiger Ausgabe zu lesen. Gröfsere Gedichtsammlungen sind daneben jedoch nicht zu entbehren. Der seit langem weitverbreitetsten, der von Echtermeyer, hat sich jüngst eine andere schnell beliebt gewordene von Lyon an die Seite gestellt. Für die über die Klassiker hinausgehende Prosalektüre liefs sich bisher die Benutzung eines Lesebuches noch nicht gut vermeiden, doch beginnt der Buchhandel auch hierin durch Sonderausgaben Abhülfe zu schaffen. Bei der Behandlung der Lektüre leitet die Absicht, in erster Linie die Empfindung zu wecken für das Wahre, Gute, Schöne des Ganzen und seiner Teile und demnächst das Empfundene in das hellere Reich der Erkenntnis von seinem Wert zu erheben.

Die Hauptleistungen der Schüler sind die Aufsätze. Die zu behandelnden Aufgaben erwachsen aus dem Inhalt des Unterrichts und dem allgemeinen Bildungsgange des Schülers. Mafsstab für die Beurteilung des Geleisteten ist der Grad, in welchem es dem Schüler gelungen ist, des Stoffes sich zu bemächtigen und ihn gemäfs dem aus dem Inhalt der Aufgabe sich ergebenden Zweck in ein formenreines Gedankengebilde umzuwandeln. Die Aufsätze zerfallen in Haus- und Klassenarbeiten. Die erhöhte Bedeutung, welche das mündliche und öffentliche Verfahren in unseren Lebensverhältnissen gewonnen hat, machte es notwendig, neben der Übung in zusammenhängender Rede, zu der insbesondere die Wiederholungen des Durchgenommenen Anlafs geben, auch besondere Aufgaben in Gestalt von freien Vorträgen behandeln zu lassen. Als geeigneter Stoff hierfür finden die Bereiche der deutschen Litteratur Verwendung, die in der Klassenlektüre unberücksichtigt bleiben. Die freien Vorträge ermöglichen somit in Verbin-

dung mit den vom Lehrer gegebenen Ergänzungen eine geordnete Litteraturkunde von gröfserem Umfang. Die selbstthätige Mitwirkung aller Schüler bei der einem freien Vortrage folgenden Verhandlung wird dadurch erreicht, dafs die ganze Klasse sich durch eine, wenn auch enger begrenzte Lektüre auf den Gegenstand vorzubereiten hat. Die gedächtnismäfsige Aneignung und der Vortrag von Dichtungen gehört vornehmlich der Unterstufe an, doch sorgt die Oberstufe für Sicherung und Erweiterung des Besitzes. Das Deutsche als Lehrgegenstand der Schule besitzt ein besonderes Fachblatt in der von O. Lyon herausgegebenen Zeitschrift für den deutschen Unterricht.

Die allgemeine Entwicklung des lateinischen Unterrichts ergiebt sich aus dem Früheren.

In den Grammatiken dieses Jahrhunderts sind zwei verschiedene Strömungen zu unterscheiden; das deskriptiv-mnemonistische Prinzip und das rationell-wissenschaftliche. Jenem folgen die älteren Grammatiken von Zumpt, F. Schultz, Ellendt-Seyffert, Berger, Putsche, Moiszisstzig, Siberti-Meiring und Harre, diesem die Grammatiken von J. Lattmann-Müller, Goldbacher, Schmalz, Landgraf, Heil-Schmitt, Scheindler, Schweizer-Sidler u. a. Sie wollen die lateinische Grammatik nach dem Muster von G. Curtius' griechischer Grammatik durch die Verwertung der Ergebnisse der Sprachforschung und Sprachvergleichung, zum Teil auch im Sinne von H. Ziemer unter Berücksichtigung des psychologischen Moments in der Darstellung der Bildung der Sprachformen, rationeller gestalten. Gleichzeitig machte sich mit den Lehrplänen von 1882 das Bestreben geltend, die Schulgrammatiken immer mehr zu kürzen. Es erschienen allerhand kurzgefafste Grammatiken, die nur das Notwendigste, oft nur das auswendig zu Lernende enthielten, so die Bücher von Holzweifsig, Waldeck, Stegmann u. s. w. Durch alle diese ist die bisher verbreitetste Grammatik, die von Ellendt-Seyffert, welche eine Zeit lang eine gewisse Alleinherrschaft, wenigstens auf preufsischen Schulen, ausübte, und die von Hermann-Weckherlin in Bayern allmählich mehr und mehr verdrängt worden.

Kurze Sätze des Lesebuchs, nach dem grammatischen Stoffe zugeschnitten, ohne interessanten Inhalt, buntgemischt und buntgewürfelt, aus allen möglichen Gebieten, bildeten früher die Grundlage des Unterrichts und bilden sie zum Teil noch heute. Dagegen erhoben sich die Realpädagogen, welche von vornherein ganze Lesestücke mit einem den Schüler fesselnden Inhalt, besonders aus dem Stoffkreise der griechischen und römischen Sagenwelt, der Fabeln, der griechischen und römischen Geschichte, nach dem Prinzip „kein Sprachunterricht ohne Sachunterricht!“ aus Gründen der Konzentration und zum Zweck der induktiven Lehrmethode forderten. Auch diese Richtung ist neuerdings zu weiterer Anerkennung gelangt, unterstützt durch die methodischen Schriften von Realpädagogen wie H. Perthes, Frick, Schiller, Meurer. Die preufsischen Lehrpläne von 1892 begünstigen diese Richtung, die also eine Zukunft hat. Solche Lesebücher sind die von Meurer (vgl. dessen Pauli Sextani liber), V. Müller, Kantzmann-Pfaff-Schmidt, J. Lattmann, Steiner-Scheindler, Wartenberg, Führer, Neubauer, H. Schmidt, Sigismund u. a. Für den Unterricht der Quarta suchte man Nepos durch ein Übungsbuch zu ersetzen. Am besten gelungen ist der Versuch von H. Müller, früher hatte man hierfür Vogels Nepos plenior und J. Lattmanns Bücher. Die Übungsbücher zum Übersetzen in das Lateinische für die mittleren und oberen Klassen suchen jetzt mehr oder weniger Anschlufs an die Klassenlektüre, den Schriftsteller, wie die neueren Lehrpläne in Preufsen es verlangen; andere waren freier gestaltet, besonders die für die oberen Klassen. Nach den preufsischen Lehrplänen von 1892 ist dies Übersetzen in das Lateinische überhaupt sehr eingeschränkt, die Lektüre steht im Vordergrunde.

Allerhand Vokabularien, stilistische und phraseologische Hülfsmittel gehörten zur Signatur der früheren Zeit. Es giebt deren eine übergrofse Zahl. Ihre Zeit ist mit den neusten Lehrplänen vorüber. Der Vokabelschatz wird aus der Klassenlektüre angeeignet, eine weitere Ausdehnung, wie sie früher üblich war, ist jetzt ausgeschlossen; das stilistisch-phraseologische Material bieten die neueren Schulgrammatiken, oft

im Anhang. Nach dem Fortfall des lateinischen Aufsatzes ist diese Einschränkung des stilistisch-phraseologischen Unterrichts selbstverständlich; damit entfallen auch alle früher dazu dienenden besonderen Hülfsmittel.

Früher drang der formalistische Betrieb des Unterrichts auch in die Lektürestunden ein. Die grammatisch-stilistische Interpretation war einst die Hauptsache. Jetzt sind die Forderungen der Realpädagogen erfüllt: die Lektüre dient zum Verständnis des Klassikers und seiner Zeit, die Interpretation ist eine allseitige, die Ausnutzung zu blofs grammatischen Zwecken darf nicht in der Lektürestunde erfolgen. Die Präparation auf die Lektüre wird, soweit sie gröfsere Schwierigkeiten bietet, in der Lehrstunde vorbereitet. Neuerdings giebt es gedruckte Präparationen für die erste klassische Lektüre, also besonders für Nepos, Cäsar, Ovid, Virgil. Zur Gewinnung von zusammenhängenden Bildern aus umfangreichen Schriften oder typisch wichtigen Stellen empfehlen die einen lebhaft Chrestomathieen, während sie von anderer Seite bekämpft werden.

Klassiker-Kanon der Prosalektüre von Quarta ab: Nepos—Cäsar—Sallust—Cicero—Livius—Tacitus; der poetischen Lektüre von Tertia ab: Ovid—Virgil—Horaz.

Gegen früher wird in neuerer Zeit mehr betont: das Extemporieren, die kursorische Lektüre. Grofsen Ruf hatten in den letzten Jahrzehnten in aller Welt die deutschen Ausgaben der Klassiker mit erläuternden Anmerkungen, namentlich die der Haupt-Sauppeschen Sammlung aus dem Weidmannschen Verlage. Daneben behaupteten sich in weitem Umfang die Teubnerschen und Tauchnitzschen Textausgaben. Nachdrücklicher forderte man jedoch in neuster Zeit: durch verschiedenartigen Druck gegliederte Texte, Inhaltsübersichten, eine kurze deutsche Einleitung, sachinhaltliche Erläuterungen, Fingerzeige sprachlicher Art, teilweise auch eine Berücksichtigung der Momente, die im Interesse des erziehenden Unterrichts liegen, der ästhetischen und ethischen sowohl wie der psychologisch bedeutsamen. Der Kommentar könne ans Ende verlegt werden, den Beschlufs müsse ein Anhang bilden, welcher

der Gesamtwürdigung der Schrift dient, ferner Karten, Register u. dgl. Von Verlegern solcher Schulausgaben sind hervorzuheben: F. Schöningh-Paderborn, F. A. Perthes-Gotha, Tempsky-Prag, Freytag-Leipzig; nach und nach folgen auch Teubner, Weidmann u. a.

Während der lateinische Unterricht in Deutschland zu jeder Zeit in der untersten Klasse des Gymnasiums begann und durch alle Klassen desselben durchgeführt wurde, fing der griechische Unterricht durchweg erst weiter oben an. Buttmanns Schulgrammatik spielte bis über die Mitte des Jahrhunderts hinaus für Griechisch etwa dieselbe Rolle wie Zumpts Grammatik für das Lateinische. Daneben wurden die Grammatiken von Matthiä, Rost, Kühner um die Mitte des Jahrhunderts und bis in die neuere Zeit hinein gebraucht. Als Wörterbücher waren von Ruf das von Passow, vielfach bearbeitet und aufgelegt, daneben Rost, Jacobitz-Seiler und Pape. Unter den Elementarbüchern war am verbreitetsten das von Fr. Jacobs, zuerst 1805 erschienen, welches eine Menge Auflagen erlebte und mit dem berühmten Satze begann *Ἡ μέθη μικρὰ μανία ἐστί.* Es lehrte nur den attischen Dialekt. In der Aussprache folgte es der in Deutschland allgemein angenommenen erasmischen, dem Etacismus, im Gegensatz zur reuchlinischen, dem Itacismus, welche der Aussprache der Neugriechen entspricht. Später traten hinzu die Lese- und Übungsbücher von Wesener, Schenkl, v. Bamberg, Böhme, Baenitz, Schmidt-Wensch, Kohl, Gropius u. a.

Die griechische Grammatik von Buttmann wurde hernach vielfach verdrängt durch die griechische Sprachlehre für Schulen von K. W. Krüger, diese durch die Grammatik von Georg Curtius, welcher zuerst und mit Erfolg den Lehren der neueren Sprachwissenschaft in seinem Lehrbuch Eingang verschaffte und so für eine gröfsere Zahl Nachfolger vorbildlich geworden ist. Neben Krüger und Curtius sind die Grammatiken von v. Bamberg und von Koch am verbreitetsten. Von den älteren unterscheiden sich die neueren durch den Grundsatz, nur die in den Schulschriftstellern vorkommenden oder nur die dort allgemein und

häufig vorkommenden Formen zu lehren. Diese Minderung des Lernstoffs gebot sich, seitdem der griechische Unterricht an Stundenzahl erheblich gegen früher verloren hatte. Es war das Verdienst von Prof. Kaegi in Zürich, in seiner griechischen Schulgrammatik mit der Verminderung des Lernstoffs, auf Grund sorgfältiger Statistik über das Vorkommen der Sprach-erscheinungen innerhalb des Kreises der Schullektüre, am entschiedensten vorgegangen zu sein.

Für solche Abgrenzung und Festsetzung ist aber Voraussetzung ein Kanon der Schulschriftsteller. Als erste zusammenhängende griechische Lektüre dient überwiegend Xenophons Anabasis, seltener nach dem Vorgang von Ahrens die homerische Odyssee. Von Xenophon liest man noch entweder die Memorabilien und die Hellenica, oder dafür hier und da die Cyropädie, von Historikern ferner Herodot, besonders Buch V—IX, und grofsenteils auch Thucydides. Plato und Demosthenes stehen in der Prosalektüre der obersten Klassen voran. Die Reden des Lysias kommen mehrfach in der Sekunda vor, seltener die des Lykurgos und Isokrates. Homers Odyssee und Ilias werden entweder ganz oder doch annähernd ganz gelesen, aufserdem von Dichtwerken einige Dramen des Sophokles, seltener etwas von Euripides oder Äschylos.

Ein solcher Kanon wurde durch die „Instruktionen“ von 1884 in Österreich festgelegt; in Preufsen erst durch die Lehrpläne von 1892, während hier bisher mehr Freiheit in der Wahl gelassen war. Dieser enger umschriebene Kreis schliefst Lysias, Isokrates, Lykurgos, Plutarch, Arrian, Lucian aus; die neusten bayerischen Lehrpläne lassen die Genannten zur Wahl zu. Das Entscheidende für die Auswahl der Lektüre besteht in der Beantwortung der Frage: welche Werke sind am besten dazu geeignet, innerhalb der zur Verfügung stehenden Zeit den Schüler mit den wertvollsten Seiten des griechischen Altertums vertraut zu machen? Von den griechischen Schulausgaben gilt dasselbe wie von den lateinischen.

Sehr viel geschieht in neuster Zeit dafür, die Denkmäler der alten Kunst in guten Nachbildungen der Schule zugänglich zu machen und dem gegenwärtigen Stande der Archäologie

gemäfs zu erklären. Baumeisters Denkmälern und Conzes Bemühungen um die Nutzbarmachung der Veröffentlichungen unserer archäologischen Reichsinstitute in Athen und Rom gebührt hierbei ganz besondere Anerkennung.

Das lebhafte Interesse an französischer Sprache und Litteratur, das während der letzten Jahrhunderte ganz Deutschland beherrschte, hat im unsrigen durch vertieften und gründlichen Betrieb des Faches auf den höheren Lehranstalten Ausdruck gefunden. Seit dem Jahre 1830 steht das Französische ganz allgemein neben dem Latein auf den Lehrplänen, wenn auch mit erheblich weniger Wochenstunden. Ziele und Methode des Unterrichts gewannen gegenüber der Aneignung eines oberflächlichen Parlierens Sicherheit und Festigkeit. Freilich gewährte der Unterricht in den klassischen Sprachen, wie er sich seit den Tagen des Humanismus gestaltet hat, noch die Norm für den im Französischen: das grammatische Regelwerk mit allen Ausnahmen, die Übersetzung aus der Fremdsprache und ganz besonders in dieselbe behaupteten die Herrschaft, und der Gedanke, dafs die zu erlernende Sprache lebt und noch jetzt von einem geistig hochstehenden Kulturvolke geredet wird, dafs daher auch der Schüler zum Sprechen angehalten werden mufs, wagte sich nur schüchtern ans Tageslicht. Die westfälische Direktorenversammlung beschliefst 1851: Wenn der französische Unterricht auf Gymnasien neben dem praktischen Ziele auch ein ideales verfolgen, d. h. formale Geistesbildung durch grammatische Erkenntnis der Denkgesetze bezwecken soll, so kann man sich nur für die Anwendung der grammatischen Methode entscheiden, d. h. derjenigen, vermöge welcher das Französische wie das Latein gelernt wird, nicht ex usu. Die Fassung dieser These deutet klar auf eine Verschiedenheit in der Anschauung hinsichtlich der Rolle, die dem Französischen am Gymnasium zugewiesen wurde; es fehlte daher nicht an Versuchen, jeder von beiden gerecht zu werden oder einen Kompromifs zu schliefsen, indem man die Aufgabe anders dem Gymnasium, anders den realen Anstalten stellte. Unter den zahlreichen Schulbüchern haben die von Knebel, Steinbart, Plate, Benecke, Lücking, welche die Ergebnisse der

von Diez begründeten romanischen Sprachforschung wesentlich berücksichtigten, Verbreitung gefunden, die weiteste aber das Elementarbuch, die Elementargrammatik und die Schulgrammatik von Ploetz, die auch heute noch an den meisten Anstalten benutzt werden. Daneben waren Chrestomathieen wie Herrigs La France littéraire oder Premières lectures für obere und mittlere Klassen in Gebrauch. Sammlungen von Prosaerzählungen und Dramen, wie Goebels Sammlung und Schütz' Théâtre français sorgten für zusammenhängenden Lesestoff.

Ähnlich verlief die beträchtliche, später anhebende Entwicklung des Unterrichts im Englischen. Freilich konnte hier der grammatischen Unterweisung nicht so viel Zeit und Mühe gewidmet werden, aber Methode und Ziel waren dieselben wie im Französischen; die Fähigkeit des Hin- und Herübersetzens galt als ganz besonders erstrebenswert. Ausgezeichnete Unterrichtswerke, wie von Gesenius, Plate, Degenhardt, Bandow, Fölsing stellten sich dem Unterricht schon frühzeitig zur Verfügung. Chrestomathieen wie Herrigs First English Reading Book und The British Classical Authors, Sammlungen von Schulausgaben wie Rauchs English Readings dienten der Lektüre.

Der grammatisierenden Richtung in beiden neueren Fremdsprachen trat seit 1882 eine andere entgegen, welche auf Beschränkung des Regelwerks, Übermittlung einer möglichst korrekten Aussprache, Sprech- und Schreibfertigkeit, Aneignung einer auf umfassender Lektüre beruhenden Kenntnis des fremden Volkes, seines Landes, seiner Kultur dringt. Durch W. Vietors Schrift: Der Sprachunterricht muſs umkehren! wurden die Miſsstände der bisher üblichen Methode schonungslos aufgedeckt und ein heiſser Streit entfacht. Von gewichtiger Seite verlangte man Vermittlung der fremden Laute mit Hülfe der Lautphysiologie, und die Freude an den Resultaten dieser jungen Wissenschaft veranlaſste manchen Versuch; doch fand diese Forderung der sogenannten Reformer von anderer Seite den heftigsten Widerstand. In engstem Zusammenhang damit stand die Frage, ob die Anwendung einer Lautschrift neben der zu Recht bestehenden

Orthographie zu empfehlen, und auch hier teilten sich die Ansichten auf das schroffste. Allgemeine Zustimmung fand dagegen bereits die Forderung, dafs die Lektüre in der Mitte des gesamten Unterrichts stehen und durchaus national sein müsse, d. h. dafs der Verfasser dem fremden Volke angehöre, der Stoff seinem Leben und seiner Geschichte entnommen sei. Besonders haben die Lehrbücher und Chrestomathieen sich in der letzten Zeit diesen Punkt angelegen sein lassen und anekdotenhafte, sowie dem klassischen oder orientalischen Altertum angehörende Lesestücke aus ihrem Rahmen verbannt. In der Lektüre wird schon jetzt meist die Prosa der Poesie, auch dem Drama vorgezogen, Anknüpfung von Sprechübungen an die Lektüre bereits auf der untersten Stufe vorgenommen. Die Reform stellt allerdings an den Lehrer erheblich gröfsere Anforderungen als das bisher übliche Lehrverfahren; er mufs eine durchaus korrekte Aussprache besitzen, die fremde Sprache gewandt beherrschen, über eine vielseitige didaktische Ausbildung und über physische Kraft und Ausdauer verfügen. Als ein besonders empfehlenswertes Unterrichtsmittel hat die neue Richtung die Anschauung wieder in ihre Rechte eingesetzt. Dieser Streit hat nicht nur eine grofse Anzahl von Broschüren und Zeitschriftenartikeln theoretischer Art hervorgerufen, er hat auch die dem Schulgebrauch dienende Litteratur in fast staunenswertem Mafse gemehrt; zahlreiche Grammatiken und Übungsbücher, zahlreiche Lesebücher und Ausgaben bewährter Autoren sind erschienen. Die gangbarsten Sammlungen sind die Sammlung französischer und englischer Schulausgaben, herausgegeben von Albert Benecke, die von Dickmann geleitete französische und englische Schulbibliothek, die Weidmannsche und die Teubnersche Sammlung, Tauchnitz' Students' Series u. a. m.

Die preufsischen Lehrpläne von 1892 haben den Forderungen der Reform in einigen nicht unwesentlichen Punkten Rechnung getragen; besonders verlangen auch sie Beschränkung des grammatischen Materials und Hervorhebung der Lektüre.

Es liegt im Gegenstand des Geschichtsunterrichts,

dafs sein Stoff sich mit dem Fortschreiten der Zeit weiter ausdehnt. Der ihm um die Mitte des Jahrhunderts noch gestellten Zeitgrenze von 1815 ist nach 1871 dieses Jahr und jetzt die Gegenwart gefolgt.

Von Einflufs auf diese jüngste Vorschiebung ist die Veränderung gewesen, die in der Zweckbestimmung des Geschichtsunterrichts sich vollzogen hat. Er machte hierbei wie überhaupt die Wandlungen mit durch, welche die Geschichtswissenschaft im Laufe unseres Jahrhunderts erfuhr. Die entscheidendste darunter ist ihre Erhebung zum Rang einer selbständigen Wissenschaft. Vorher waren es zumeist einseitigere Gesichtspunkte, denen die Geschichtsdarstellungen folgten, theologische, juristische, philosophische, persönliche u. s. w. Ihre ihr eigentümliche Aufgabe hatte die Geschichtswissenschaft erst gefunden, als sie sich der Erforschung und Darstellung des ursächlichen Zusammenhangs im Wandel des Völkerlebens zuwandte. Hierbei lenkte sich die Aufmerksamkeit zunächst hauptsächlich auf die politischen Ereignisse, erst später verband man damit mehr und mehr die Berücksichtigung der kulturellen Zustände, um dann den letzten Schritt zu thun und den gesamten Gesellschaftszustand der Völker ins Auge zu fassen.

Was in den Schulen als Geschichtsstoff zu Anfang des Jahrhunderts erscheint, kam nur seltener über eine lose Aneinanderreihung von Daten zur politischen, insbesondere zur Kriegsgeschichte hinaus. Daneben finden sich allerdings schon rühmliche Ausnahmen, denn nicht für alle Lehrer der Geschichte hatten die besten Geschichtsschreiber der Alten, und von den unsrigen aus der jüngsten Zeit etwa Justus Möser, Herder, Schiller umsonst gezeigt, wie Geschichte zu behandeln ist. Besser war aber auch in den günstigeren Fällen zumeist nur die alte Geschichte daran. Man bevorzugte sie auf den Gymnasien, weil der ganze Lehrgang im Altertum seinen Schwerpunkt besafs; sie lag in den Werken der Alten offen vor Augen, während die mittlere und neuere Zeit noch wenige Darstellungen gefunden hatte. Das änderte sich, hauptsächlich seitdem Rankes wissenschaftliche Arbeit weiter hinaus zu wirken anfing. Seitdem mit Anwendung von Rankes histo-

rischer Methode Mittelalter und Neuzeit in gröfserem Umfang und genauer durchforscht und dargestellt worden waren, und seitdem aus den historischen Übungen auf den Universitäten fachwissenschaftlich durchgebildete Geschichtslehrer in steigender Zahl hervorgingen, erhielt auch an den höheren Schulen allmählich nicht nur die mittlere und neuere Zeit eine bessere Pflege, sondern auch der ganze Unterricht einen wissenschaftlicheren Charakter als zuvor.

Auf den Fortgang der Geschichtswissenschaft wirkt aber noch stärker als eine bestimmte Methode das Leben ein. Die Herausstellung der reinen historischen Thatsache ist wohl überwiegend eine Leistung der methodischen Kritik, die Auffassung des Zusammenhangs aber hängt von der ganzen Welt- und Menschenkenntnis des Beurteilers ab. Je nach dem Mafse, in welchem wir das Leben verstehen, können wir auch erst die Geschichte verstehen. Der Staatsmann B. G. Niebuhr war der erste unter uns gewesen, der mit staatsmännischem Geist römische Geschichte schrieb. Die Erstarkung unseres Nationalbewufstseins liefs die Geschichtsbehandlung in Wissenschaft und Unterricht immer tiefer in das Wesen und Wirken der Volksseele eindringen, und der ungemeine Fortschritt in der Kulturentwicklung der Gegenwart lenkte den Blick zurück auf die Kulturzustände voraufgegangener Zeiten. Nicht aber nur die Licht-, sondern auch die Schattenseite der neuen kulturellen Errungenschaften, die tiefgehende Verschiebung in allen Besitz- und Erwerbsverhältnissen und die daraus emporgewachsene soziale Frage stellten Wissenschaft und Unterricht der Geschichte vor neue Aufgaben. Unter diesen Umständen machte sich eine Auffassung geltend, welche das Zuständliche in der Kultur der verschiedenen Epochen dem Geschichtsunterricht als Hauptaufgabe überweisen wollte. Die meiste Beachtung fand mit Recht die in diesem Sinne geschriebene Deutsche Volks- und Kulturgeschichte von Karl Biedermann. Der Standpunkt des Verfassers konnte jedoch nicht als berechtigt anerkannt werden, weil dabei die Berücksichtigung der politischen Entwicklung eine ungenügende blieb, und allgemeiner

noch deswegen nicht, weil dabei das, was die Geschichte zur Geschichte macht, das Geschehen der Dinge und das Handeln der Personen, nicht zur gebührenden Geltung kam. Ebensowenig befreundete sich die Schule andererseits mit den Vorschlägen, welche auf eine vom Geschichtsunterricht abgesonderte Behandlung der Verfassungs- und Wirtschaftskunde abzielten. Der Geschichtsunterricht kann nach dem heutigen Stande der Auffassung vom Inhalt der Geschichte an diesen Gebieten in keiner Epoche mehr vorübergehen. Für eine Doppelbehandlung hätte die Schule aber keine Zeit.

Bei der Auswahl des Stoffes aus dem allgemeinen Ganzen der Weltgeschichte verfährt der Geschichtsunterricht nach dem Grundsatz, denjenigen Vorgängen den Vorzug zu geben, welche auf die Gestaltung unseres eigenen Daseins den gröfseren Einfluſs gehabt haben. Die griechische, die römische und vor allem die deutsche Geschichte steht im Vordergrunde. Die alte jüdische Geschichte fällt vorzugsweise dem Religionsunterricht zu. Mit der deutschen Geschichte tritt die der anderen neueren Kulturvölker so weit in Verbindung, als die zwischen Deutschland und den Fremdländern stattgefundenen Wechselbeziehungen zum Verständnis der deutschen Geschichte von Wichtigkeit sind. Der Lehrgang durchmiſst den so umschriebenen Kreis jedenfalls zweimal, teilweise, wie in Preuſsen, geht dem noch in den untersten Klassen die Vorführung einer Reihe von Lebensbildern voran. Auf der Oberstufe werden im Zuge der vertiefenden Wiederholung des Ganzen wichtigere Abschnitte zu eingehenderer Behandlung herausgehoben. Bei der alten Geschichte geschieht dies allgemein mit Bezugnahme auf die Quellen, bei der mittleren und neueren führt man vielerorten die Schüler ebenfalls zur Quellenlektüre hin. Daſs die vergleichende Bezugnahme auf die uns umgebende Welt das meiste und beste thut zur Veranschaulichung des Geschichtlichen, diese Erkenntnis findet im Lehrverfahren eine wachsende Anerkennung. Daneben ist in zunehmendem Maſse für die Beschaffung von besonderen Anschauungsmitteln Sorge getragen worden. In der Darbietung des Stoffes kommt der zusammen-

hängende Vortrag des Lehrers, nicht minder aber die Wechselrede zwischen Lehrer und Schülern zur Anwendung. Nachschreiben ist verpönt, kurze Vermerke zur Ergänzung der vom gedruckten Grundriſs dargebotenen Gedächtnishülfe sind meist gestattet. Die Anwendung des Gelernten seitens der Schüler geschieht mündlich und schriftlich, auf den höheren Klassenstufen in Form von selbständigerer Bildung geschichtlicher Entwicklungsreihen. Letzter Zweck und oberstes Ziel des ganzen Geschichtsunterrichts ist, an der allgemeinen Geistes- und Charakterbildung durch Erziehung zu einer Denk- und Sinnesweise beizutragen, die alles Einzelne im Menschenleben unter dem Gesichtspunkt des Ganzen betrachtet, und in allem Veränderlichen das gleichmäſsige Walten höherer Gesetze erkennt und verehrt.

Karl Ritters Verdienst ist es, aus der Fülle der von der Zeit des Altertums her angesammelten wissenschaftlichen Erkenntnisse von dem Wesen der Erde eine allumfassende und einheitliche Wissenschaft der Erdkunde geschaffen zu haben. Die Erdkunde ist ihm die Wissenschaft von der Erde als Wohnstätte des Menschengeschlechts, sie lehrt den ursächlichen Zusammenhang, in dem Land und Leute miteinander stehen. Wohl hatten schon manche andere vor ihm dieser Auffassung sich genähert, aber er hat sie erst zur völligen Klarheit durchgebildet und das Ganze des erdkundlichen Wissensstoffes mit ihr durchdrungen. Ritters Lehrstuhl an der Berliner Universität wurde der Ausgangspunkt für die neuere Behandlung der Erdkunde in Wissenschaft und Unterricht.

Auf den höheren Schulen gab es allerdings auch schon vor Ritter manchen Lehrer, der unter erdkundlichem Unterricht mehr verstand, als ein Gehäufe von Gedächtniswerk. Sehr fruchtbare Anregungen hatte insbesondere schon Herder gegeben. Aber im allgemeinen trieb man es bislang doch noch in dem Stile fort, in dem die vielberufenen Geographischen Fragen von Hübner aus dem Jahre 1723 gehalten waren. Allmählich vollzog sich jedoch nunmehr ein Wandel zum Bessern. Hervorragendes für eine ausgebreitetere Über-

tragung der wissenschaftlichen Erdkunde in den Schulunterricht leisteten die nach der Mitte des Jahrhunderts zuerst erschienenen Charakteristiken zur vergleichenden Erd- und Völkerkunde von W. Pütz.

Mit dem weiteren Fortschreiten der erdkundlichen Wissenschaft erhielt sich die Harmonie nicht, in welcher bei Ritter die geschichtliche und die naturwissenschaftliche Seite des Gegenstandes sich befunden hatten. Die naturwissenschaftliche gewann ein Übergewicht, da es vornehmlich Naturwissenschafter waren, welche sich erdkundlichen Forschungen widmeten und unsere Erkenntnis bereicherten. So drang denn auch in die Schule eine Richtung ein, welche für Lösung der Verbindung zwischen Geschichte und Erdkunde eintrat und die Erdkunde zu einem selbständigen naturwissenschaftlichen Lehrfach umzubilden wünschte. Unsere deutschen Schulbehörden haben diesem Andringen zumeist nicht nachgegeben, wohl aber halten sie es für sehr ersprieſslich, daſs an dem Unterricht in der Erdkunde sich neben den Geschichtslehrern auch Naturwissenschafter beteiligen. Die mathematische Erdkunde tritt auf der Oberstufe in Verbindung mit Mathematik und Physik.

Einstimmigkeit herrscht darüber, daſs der ganze Unterricht auf die Anschauung gegründet werden muſs. Als erstes und wichtigstes Anschauungsmittel verwertet man jetzt nahezu überall den heimischen Boden. Mit Heimatskunde beginnt der Lehrgang; die im eigenen Gesichtskreise des Schülers liegenden Erscheinungen liefern die Grundformen, auf die bei der Erläuterung des Fremderen zurückgegangen wird. Eine Karte von der Heimat öffnet das Verständnis für das Verhältnis des Kartenbildes zur Wirklichkeit; so lernt der Schüler die Karte lesen. Karten stehen unter den künstlichen Anschauungsmitteln obenan, Globus und Tellurium, Reliefs und Bilder kommen daneben in Betracht. So vieles wie möglich muſs der Schüler unter Anleitung des Lehrers selbst finden. Schilderungen fügt der Lehrer hinzu und lenkt die Schüler auf eigene Lektüre hin. Das Lehrbuch läſst man jetzt hauptsächlich nur noch zu Wiederholungszwecken benutzen. Einen

Prüfstein für den Erfolg des Unterrichts in dem zuvörderst Wichtigen bildet die Fähigkeit des Schülers, das Kartenbild in seinen Grundzügen aus dem Kopf nachzuzeichnen. Der Griffel geht in der Erdkunde der Feder voran. Die Feder kommt erst da zu einer höheren Geltung, wo es sich um Darlegungen handelt, in denen der reifere Schüler seinen Sinn für die wissenschaftliche Auffassung erdkundlicher Fragen bethätigen soll.

Fachblatt ist die Zeitschrift für Schulgeographie.

Es giebt keine höhere Schule Deutschlands mehr, in der nicht Mathematik als ein Hauptfach gelehrt wird, in der nicht bei der Abgangsprüfung eine beträchtliche Summe von mathematischen Kenntnissen und von Geschicklichkeit in der Lösung mathematischer Aufgaben verlangt wird.

In der Arithmetik geht man bis zum binomischen Lehrsatz, in der Algebra bis zu den kubischen Gleichungen, in der Planimetrie bis zur Rektifikation des Kreises, in der Trigonometrie bis zu den ersten sphärischen Formeln, in der Stereometrie bis zur Berechnung von Obelisk und Kugel, in der analytischen Geometrie bis zur Erledigung der Kegelschnitte. Jedoch bleibt das Ziel der humanistischen Gymnasien hierhinter etwas zurück, während das der Realanstalten auch noch darüber hinausgeht.

Wenn die Fortschritte in der Methode erst in neuster Zeit allgemein geworden sind, so lag das zum grofsen Teil daran, dafs Übungen in der Methodik der Elementar-Mathematik nur in ganz vereinzelten Fällen früher veranstaltet wurden. Ein grofser Schritt vorwärts wurde durch Errichtung des mathematischen Schulseminars in Berlin unter Schellbachs Leitung gethan. Seine zahlreichen Zuhörer trugen die Methode in weitere Bereiche und bildeten selbst wieder Centren der Bewegung. Als hervorragende Schriftsteller auf methodischem Gebiet sind Wittstein, Erler, J. C. V. Hoffmann und Reidt, aus neuester Zeit Krumme, Holzmüller und Schotten zu nennen. Der mathematische Unterricht wurde im Anfang des Jahrhunderts im wesentlichen so erteilt, dafs die mathematischen Sätze vom Lehrer vorgetragen, von den Schülern mit-

geschrieben und zu Hause ausgearbeitet wurden. Oft fehlte sogar eine regelmäfsige mündliche Wiedergabe in der nächsten Stunde. Zum Schlufs eines Abschnittes wurden einige Aufgaben durchgenommen und ähnliche keineswegs leichte in den Prüfungen gestellt. An die Stelle des dozierenden trat indessen allmählich auch in der Mathematik das heuristische Lehrverfahren. Freilich haftete auch ihm ein Mangel an. Die Lösung einer Aufgabe verlangte eine rasche Auffassungsgabe, eine lebhafte Phantasie und ein weitreichendes Kombinationsvermögen. Das fehlt schwächeren Schülern, und so waren die Erfolge der Methode zuerst keineswegs glänzende, was ihrer Verbreitung schadete. Erst als man lernte mit der heuristischen Lehrmethode das analytische Beweisverfahren zu verbinden, d. h. dem Schüler zeigte, wie er durch Zerlegung der verwickelten Aufgabe in ihre Teile und Rückführung derselben auf Fundamentalkonstruktionen jede Aufgabe bewältigen könne, die nicht ganz unvermittelt gestellt wurde, konnte die neue Methode die herrschende werden. Bald beschränkte man sich aber nicht mehr auf die Lösung von Aufgaben, sondern man suchte auch das System selbst heuristisch-analytisch aufzubauen und fand, dafs dies mit dem alt euklidischen nicht möglich sei, denn die Sätze treten dort nicht in ihrer natürlichen Reihenfolge geordnet auf, sondern nur nach ihrer Beweisbarkeit in einem keineswegs leicht zu durchschauenden deduktiven System, und es trat nun die gebieterische Forderung auf, das ganze Lehrgebäude aus sich selbst aufzubauen, genetisch zu entwickeln. In der Ausbildung genetischer Systeme bei analytischer Beweisführung und heuristischem Lehrverfahren gipfelt der Fortschritt des mathematischen Unterrichts. Das Vorstehende bezieht sich besonders auf den planimetrischen Unterricht. In der Trigonometrie wird die Unmenge goniometrischer Formeln allmählich beschränkt, die Herleitung derselben auf trigonometrischem Wege mehr und mehr zur Regel. In der Stereometrie machen die neuen preufsischen Lehrpläne das Ausgehen von den Körpern allgemein verbindlich, und die recht schwierigen Sätze über die Lage von Geraden und Ebenen im Raum werden erst vorgenommen, nachdem der Schüler

in der räumlichen Anschauung einige Übung erlangt hat. Die Betonung des Zeichnens hat hier viel Gutes gewirkt. Elegante Systeme, welche die ganze Volumberechnung auf eine Formel begründen, Ausnutzung des Cavalierischen Prinzips, genaueres Studium der gekrümmten Flächen, wenn auch auf Kegel, Cylinder und Kugel beschränkt, haben innerhalb des alten Rahmens hier fast eine neue Wissenschaft geschaffen. In der Arithmetik wird nicht mehr der Hauptnachdruck auf die Lösung unendlich komplizierter Aufgaben gelegt, sondern auf eine klare Erfassung des so ungemein einfachen Systems. Die Anerkennung einer Reihe von Grundsätzen als solche hat eine Anzahl Pseudobeweise überflüssig gemacht. Schon im Rechenunterricht wird darauf hingearbeitet, dafs der Schüler das Multiplizieren als Addition gleicher Summanden, das Subtrahieren und Dividieren als Umkehrungen der direkten Operationen auffafst. Dann wird ihm später das Potenzieren als Multiplikation gleicher Faktoren, das Radizieren und Logarithmieren als Umkehrung derselben leicht verständlich. Die durch die inversen Operationen erfolgende Erweiterung des Zahlensystems um die negativen, gebrochenen, irrationalen, imaginären und transscendenten Zahlen erscheint nicht mehr willkürlich. Die Kombinatorik erfreut sich nicht ganz des alten Ansehens. Der Stoff für die Gleichungen wird mehr und mehr aus den bürgerlichen Rechnungen unter Zugrundelegung wirklich praktischer Aufgaben, sowie aus der Geometrie und aus der Physik entnommen.

Als Unterrichtsfach findet die Mathematik ihre Vertretung in Hoffmanns Zeitschrift für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht. Die Lehrbücher sind dem Entwicklungsgang des mathematischen Unterrichts rühmlichst gefolgt.

Schon im 18. Jahrhundert wurde Unterricht in der Naturwissenschaft an den meisten höheren Lehranstalten erteilt. Er bezog sich auf Physik (Chemie trat noch nicht als besondere Wissenschaft auf) und Naturgeschichte, ohne dafs jedoch ein eigentlich stufenweises Fortschreiten stattfand. Einige Schulen, namentlich solche mit realistischem Charakter, legten besondere Lehr- und Anschauungssammlungen an. Die

Methodik fand über den Nützlichkeitszweck des älteren Realismus hinaus theoretisch weiteren Ausbau und wurde auch praktisch nach besonderen Richtungen hin ausgebildet, so von den Vertretern des Philanthropismus, die auch hierin unter dem Einfluſs der Rousseauschen Erziehungsideen standen. Der Knabe sollte die Wissenschaft unter der Leitung des Lehrers noch einmal für sich entstehen lassen; an der Hand der Betrachtung und Beobachtung sollte der Schüler ein Verständnis der Umgebung erlangen, Instrumente waren verbannt oder nur in einfachster Form gestattet; ein planmäſsiger Unterricht fand nicht statt, nur willkürlich gewählte Naturerscheinungen kamen zur Betrachtung.

Seit dem Jahre 1816 bilden die Naturwissenschaften einen verpflichtenden Lehrgegenstand an allen preuſsischen Gymnasien; im Süden kam es erst später dazu und blieb die Stundenzahl geringer. Letzteres trifft durchschnittlich auf die Realanstalten des Südens ebenfalls zu, indessen standen hier zumeist die neuen Fremdsprachen nicht mit solchem Gewicht der Mathematik und den Naturwissenschaften gegenüber wie im Norden. Auch in den neusten Lehrplänen erscheint das Verhältnis des naturwissenschaftlichen Unterrichts hierin nicht wesentlich verändert, doch ist die Entwicklung in dieser Beziehung nicht abgeschlossen.

An allen höheren Lehranstalten werden jetzt die biologischen Naturwissenschaften vollständig getrennt von Physik und Chemie behandelt. Überall sind Sammlungen entstanden, die z. T. so reich ausgestattet sind wie kleinere Sammlungen an Hochschulen. Man hat erkannt, daſs der naturwissenschaftliche Unterricht nur fruchtbar erteilt werden kann, wenn wissenschaftlich durchgebildete Lehrer, die auch in der praktischen Ausführung der Experimente und in der Benutzung der Sammlungen erfahren sind, den Unterricht erteilen. Freilich fehlt es noch vielfach an solchen Lehrkräften und ist dadurch der Erfolg des Unterrichts und eine Vertiefung der Methoden gehemmt worden. Doch hat das Lehrverfahren insofern ganz allgemein sich wesentlich vervollkommnet, als man jetzt überall induktiv vom Experiment, vom Anschauungs-

objekt ausgeht und an die Erfahrung des Schülers anknüpft. Eine Anleitung zum Beobachten, zum Sehen, zum Schliefsen aus dem Wahrgenommenen findet durchgängig statt. In der Darbietung des Stoffes mufs bei der Fülle desselben grofse Beschränkung eintreten, die Auswahl ist dabei eine sehr verschiedene. Der biologische Unterricht erstreckt sich nicht bis in die oberste Klasse, der physikalisch-chemische Unterricht wird dagegen überall nur auf den oberen Klassenstufen erteilt.

Neben der Förderung des Verständnisses der jetzigen Kulturentwicklung und der Übermittlung einer gewissen Summe naturwissenschaftlicher Kenntnisse, sowie neben der Übung im sicheren Beobachten, klaren Denken und Beschreiben wird schon vielfach als eine ganz wesentliche Seite des naturwissenschaftlichen Unterrichts seine sittlich bildende Kraft anerkannt.

Das Nähere ergiebt sich aus der Betrachtung der naturwissenschaftlichen Einzelfächer.

Der physikalische Unterricht fürs erste hat nicht sowohl bloſses Wissen mitzuteilen, als vielmehr in die Art, wie dieses Wissen gewonnen wird, einzuführen. Auf allen Stufen des Unterrichts liefert das Experiment die Grundthatsachen und Grundbegriffe, auf denen sich das System physikalischer Einsichten aufbaut. Der physikalische Unterricht hat sich daher je länger desto mehr von einem bloſs dogmatischen zu einem heuristischen und experimentellen Lehrverfahren hingewendet.

Durch die preufsischen Lehrpläne von 1892 ist der physikalische Lehrstoff auf zwei Stufen verteilt worden. Der Unterstufe (Obertertia und Untersekunda) fällt die Aufgabe zu, die physikalischen Vorbegriffe und die einfachsten Erscheinungen, die dem Interesse und dem Verständnis der Schüler am nächsten liegen, zu behandeln. Die hierfür angesetzte Zeit ist nur gering, an den Gymnasien nach Abzug der für Chemie und Mineralogie bestimmten Stunden in der Regel nur zwei Semester mit je zwei wöchentlichen Stunden, an den Realgymnasien annähernd die gleiche Zeit, an den Oberrealschulen noch zwei weitere Semester mit je zwei wöchentlichen Stunden. Bezüglich der Auswahl des Lehrstoffes lassen die Lehrpläne grofse Freiheit; sie empfehlen nur, bei der Fülle des Stoffes auf

diesen Gebieten und der verhältnismäfsig geringen dafür verfügbaren Stundenzahl, auf eine angemessene Auswahl die gröfste Sorgfalt zu verwenden. Man hat sich darüber verständigt, dafs man darauf verzichten müsse, ein vollkommen abgerundetes Bild der wichtigsten physikalischen Lehren den von der Mittelstufe abgehenden Schülern in das praktische Leben mitzugeben; vielmehr ist man bestrebt, nur die einfachsten Lehren darzubieten, diese aber so durchzuarbeiten, dafs ein klares, auf Anschauung begründetes und durch eigenes Nachdenken befestigtes Verständnis der betrachteten Naturerscheinungen erzielt wird. Eine genauere Zusammenstellung des Stoffes, der in diesem vorbereitenden physikalischen Unterricht behandelt werden kann, findet man in der Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht, Jahrgang V, Heft 4 (April 1892).

Die Oberstufe des physikalischen Unterrichts umfafst drei volle Jahreskurse mit je zwei wöchentlichen Stunden auf den Gymnasien, mit je drei auf den Realgymnasien und Oberrealschulen. Das physikalische Wissen wird hier unter nochmaliger Durcharbeitung aller Gebiete der Physik, einschliefslich der mathematischen Erd- und Himmelskunde, vertieft und erweitert. Der methodische Unterschied von der Unterstufe besteht hauptsächlich darin, dafs die quantitative Seite der Erscheinungen und die mathematische Formulierung ihrer Gesetze mehr in den Vordergrund tritt. Von einer rein deduktiven Behandlung der Physik kommt man auch auf der Oberstufe mehr und mehr zurück. Man ist vielmehr bestrebt, bei der Entwicklung der physikalischen Erkenntnisse das logische Verfahren deutlicher hervortreten zu lassen und darauf hin zu wirken, dafs der Schüler an dem denkbar einfachsten Stoff die denkbar exaktesten Methoden geübt sieht. Daneben wird Wert gelegt auf die Anwendung der erkannten Gesetze zur Lösung von physikalischen Aufgaben. Da die verfügbare Zeit dies nur in beschränktem Mafse zuläfst, so geht eine stets wachsende Bewegung dahin, die Behandlung physikalischer Aufgaben, soweit sie mathematische Methoden erfordern, dem mathematischen Unterricht zu überweisen, wodurch dieser

ebenso sehr befruchtet, wie der physikalische Unterricht entlastet wird.

Mit Experimentier-Übungen der Schüler unter Leitung des Lehrers ist an einigen Anstalten, auch Gymnasien, ein Anfang gemacht, der bereits die Ausführbarkeit und den Nutzen solcher Übungen erwiesen hat, so dafs eine weitere Verbreitung dieser fakultativen Einrichtung zu erwarten steht. Näheres in der Zeitschr. f. d. physikal. und chem. Unterricht, V. 57 und 223. Für die Weltausstellung in Chicago hat Dr. K. Noack in Gieſsen eine Sammlung von Apparaten für Schülerübungen zusammengestellt.

Für die Beschaffung der Lehrmittel sind fast durchweg von den staatlichen oder städtischen Behörden feste jährliche Beträge angewiesen. Doch ist weder ein allgemein verbindliches Normalverzeichnis der zu beschaffenden Apparate vorgeschrieben, noch auch wird verlangt, dafs die Apparate von einer bestimmten Centralstelle oder Lehrmittelhandlung bezogen werden. Man überläfst es vielmehr vertrauensvoll der Sachkenntnis der Fachlehrer, die ihnen geeignet scheinenden Apparate unmittelbar aus den mechanischen Werkstätten zu beziehen. Dadurch ist es ermöglicht, dafs die namentlich in den letzten Jahren sehr zahlreichen Fortschritte in der Konstruktion der Unterrichtsapparate sogleich bei der Vervollständigung der Sammlung berücksichtigt werden können. Auch ist der Lehrer dadurch in den Stand gesetzt, Apparate nach eigener Angabe vom Mechaniker herstellen zu lassen.

Trotz der Freiheit der Auswahl stimmen die Sammlungen doch naturgemäfs in vielem überein. An den Unterrichtsanstalten gröfserer Städte dürfte es keine Sammlung geben, die nicht eine zweistiefelige Luftpumpe, einen Spektralapparat, einen Funken-Induktor besäfse; auch kleinere Dynamomaschinen, namentlich Handdynamos verschiedener Systeme, sind viel verbreitet. Bei den zur Messung dienenden Apparaten geht das Bestreben mehr und mehr dahin, objektive Sichtbarkeit der Angaben mit möglichster Genauigkeit zu vereinigen. Die optische Bank, das Galvanometer, das Elektrometer sind häufig von gleicher Güte, wie die auf Universitäten benutzten Apparate.

Als Norm für diese Apparate haben vielfach die von A. Weinhold in seinen Physikalischen Demonstrationen (2. Aufl. 1877) angegebenen Konstruktionen gedient. —

Die Lehrbücher und Leitfäden haben im allgemeinen mit der Entwicklung der Unterrichtsmethode nicht gleichen Schritt gehalten. Sie geben der Mehrzahl nach eine systematische Zusammenstellung des Stoffes, überlassen aber dem Lehrer mehr oder minder die methodische Bearbeitung. Indessen ist auch nicht zu wünschen, dafs dem Lehrer in methodischer Hinsicht die Hände durch das Lehrbuch allzusehr gebunden werden. Es ist ferner ein Vorzug des bisherigen Systems, dafs kein einheitliches Lehrbuch für den ganzen Staat oder auch nur für einen engeren Bezirk vorgeschrieben ist, sondern dafs jeder Fachlehrer das Lehrbuch wählen kann, das den lokalen Verhältnissen und seinen persönlichen Anforderungen am meisten entspricht. Es ist daher die Zahl der Lehrbücher nicht gering, die nur an einer einzigen Anstalt eingeführt sind. Die Auswahl und Abgrenzung des Stoffes ist in diesen Lehrbüchern keine allzu verschiedene, sie unterscheiden sich vielmehr nur durch die gröfsere oder geringere Ausführlichkeit der Darstellung, durch die Art der Figuren und die Wahl der Beispiele. Bemerkenswert ist jedoch, dafs die deduktive Darstellung des Stoffes fast ganz zurückgetreten ist gegen eine rein systematische, und dafs einzelne Lehrbücher auch eine methodische Anordnung in getrennten Kursen, mit Hinweisen auf die didaktische Behandlung des Stoffes, darbieten.

Der Unterricht in der Chemie hat wie jeder bildende und erziehende Unterricht den doppelten Zweck: den Geist allseitig zu wecken und durch Übung zu kräftigen, und denselben mit einem Schatz nutzbarer Kenntnisse zu versehen. Die spezielle Betrachtung einzelner Gebiete der Chemie, wie die Einzelheiten der Metallgewinnung, die Darstellung unorganischer und organischer Farbstoffe, die Anwendung der chemischen Thatsachen auf den Ackerbau und Ähnliches sind von vornherein als eigentlicher Lehrstoff ausgeschlossen und werden nur gelegentlich berührt. Von höchster Wichtigkeit hält man es dagegen im chemischen Unterricht, zuvörderst die Grundge-

setze der Chemie, die man als stöchiometrische zu bezeichnen pflegt, zu behandeln, und ferner diejenigen Erscheinungen zu betrachten, welche wegen der Häufigkeit ihres Vorkommens und wegen ihrer praktischen Seite die gröfste Bedeutung besitzen, wie z. B. Verbrennung und Reduktion, Salzbildung und Ähnliches. Daraus ergiebt sich dann von selbst, dafs zunächst die Nichtmetalle und später die wichtigeren Metalle den Stoff darbieten, an welchem der Schüler mit den erwähnten Vorgängen bekannt zu machen ist. Während also die eigentliche chemische Technologie vom Unterricht auszuschliefsen ist, mufs doch der Schüler mit den wichtigsten Prinzipien bekannt gemacht werden, welche den einzelnen Zweigen der chemischen Technologie zu Grunde liegen. Die organische Chemie, als selbständiger Teil der Chemie, kann ebensowenig Gegenstand des Schulunterrichtes sein; dagegen sind diejenigen Veränderungen organischer Körper, welche von hervorragender praktischer Bedeutung sind, wie die Gärung, die trockene Destillation u. a., in den Rahmen des Schulunterrichts aufzunehmen.

Methodisch ist man darüber allgemein einig, dafs auch die Chemie als Unterrichtsgegenstand zunächst induktiv behandelt werden müsse, damit der Schüler lernt, die Einzelerscheinung zu beobachten, um aus einer Reihe einzelner Beobachtungen zum Schlusse, und damit zur Herleitung der Gesetzmäfsigkeit zu gelangen. Der Unterricht geht also stets vom Experiment als der künstlich hervorgerufenen Naturerscheinung aus und es ist Sache des pädagogischen Geschicks des einzelnen Lehrers, namentlich im Anfang, die Versuche so zu wählen, dafs möglichst wenig Nebenerscheinungen die Beobachtung dessen, was gezeigt werden soll, erschweren. Im allgemeinen wird deshalb wohl immer mit solchen Stoffen begonnen werden, die unmittelbar anschaulich dem Schüler vorgeführt werden können, also mit festen Körpern. An ihnen werden die stöchiometrischen Grundgesetze erörtert, wobei zunächst allein auf die Unveränderlichkeit der Gewichtsmengen der in Wechselwirkung tretenden Stoffe hingewiesen wird. Die Einführung der Volumenregelmäfsigkeiten erfolgt erst später, wenn das

Anschauungsvermögen der Schüler durch den Unterricht in genügender Weise geübt worden ist.

Bei der erwähnten Methode des chemischen Unterrichts ist demnach für den Anfang ein zusammenhängender Vortrag des Lehrers selbstverständlich unmöglich. Der Unterricht muſs vielmehr heuristisch erteilt werden. Nur gelegentlich, wenn es sich um Übermittlung historischer oder biographischer Mitteilungen handelt, oder wenn die Hauptpunkte eines bearbeiteten Gebietes nochmals scharf und prägnant hervortreten sollen, wird der Lehrer einen kurzen Vortrag halten. Ist die Fähigkeit des Schülers im Beobachten von Erscheinungen genügend ausgebildet, so tritt an die Stelle der bisher befolgten induktiven Methode die deduktive: der Schüler wird veranlaſst, auf Grund der erworbenen Kenntnisse über die Eigenschaften der chemischen Elemente selbständig Schlüsse auf ihr Verhalten in einem bestimmten Fall zu ziehen, und wo dies noch nicht möglich ist, bietet der Lehrer den Unterrichtsstoff in einem kürzeren zusammenhängenden Vortrag dar, um auf diese Weise gleichzeitig die Schüler allmählich daran zu gewöhnen, die Hauptpunkte seines Vortrags durch schriftliche Vermerke für die Wiederholung zu sichern.

Die Verteilung des Lehrstoffes ist meist derart, daſs zuerst die Nichtmetalle, dann die Leichtmetalle, endlich die Schwermetalle im Unterricht behandelt werden. Die Betrachtung der wichtigsten Verbindungen (sog. organischen) des Kohlenstoffs bildet den Abschluſs des chemischen Unterrichts.

Die vorhandenen Lehrbücher lassen sich in zwei Gruppen einteilen: in die systematischen und die methodischen. Die ersteren bieten den Stoff nach Art der gröſseren Handbücher der Chemie dar; in ihnen liegt der Beschreibung der einzelnen Stoffe im wesentlichen dieselbe Disposition zu Grunde, der zufolge nach einander Vorkommen, Darstellung, Eigenschaften (a. physikalische, b. chemische) und das Geschichtliche erörtert werden. Diese Lehrbücher enthalten im allgemeinen das Material, welches durch die Repetition geistiges Eigentum der Schüler werden soll und überlassen es dem Lehrer, dasselbe methodisch zu

gliedern. Die methodischen Lehrbücher bringen den Stoff sogleich methodisch geordnet, binden den Lehrer also mehr oder weniger streng an einen bestimmten Unterrichtsgang. Die technischen Unterrichtsmittel gliedern sich in solche, welche für den Vortrag des Lehrers, und in solche, welche für die praktischen Arbeiten der Schüler im chemischen Laboratorium bestimmt sind. Jede Schule ist im Besitz der zur Ausführung der Schulversuche nötigen Gerätschaften und Reagentien. Die Ausstattung selbst ist zwar bei den einzelnen Anstalten verschieden, indes gestattet fast überall eine jährlich zu verbrauchende Geldsumme Fehlendes allmählich zu ergänzen und für Verbrauchtes Ersatz zu schaffen. Zur Veranschaulichung wichtiger technologischer Prozesse dienen Wandtafeln, wie die von Kopp (Artistisches Institut in München) und Schröder (G. Fischer in Kassel) herausgegebenen. Die den einzelnen Schülern für eigene Thätigkeit zur Verfügung stehenden Gerätschaften gestatten die Ausführung einfacher Analysen und die Herstellung einfacherer Präparate. An diesen praktischen Übungen nehmen zumeist nur die Schüler der letzten beiden Jahreskurse teil.

Der Unterricht in der Naturbeschreibung soll die Schüler ebenfalls zum induktiven Denken anleiten, die Selbstthätigkeit wecken und das Auge zum Beobachten schärfen. Demnach strebt der Unterricht nicht dahin, mit dem gesamten Tier- und Pflanzenreiche bekannt zu machen, sondern es genügt, einzelne Vertreter der verschiedenen Gruppen kennen zu lernen. Dabei steht die Botanik günstiger als die Zoologie, weil bei der ersteren jedem Schüler mit Leichtigkeit das Beobachtungsmaterial in die Hand gegeben werden kann, was für das Tierreich nur in einzelnen Fällen zutrifft.

In der Botanik werden auf der untersten Stufe einzelne Pflanzen mit einfachem und deutlich zu erkennendem Blütenbau beschrieben. Jeder Schüler bekommt wenigstens Ein Exemplar der zu besprechenden Pflanze. Jeder beobachtet zunächst für sich. Durch Zusammenfassung der einzelnen Beobachtungen ergiebt sich schliefslich ein Gesamtbild der Pflanze. Dabei werden die morphologischen Grundbegriffe erläutert. Auch wird der

erste Grund zu einem Herbarium gelegt. Es werden hier meist nur charakteristische Teile der Pflanzen (Pfahlwurzel, Faserwurzel, verschiedene Blattformen, ein Niederblatt, Laubblatt, Hochblatt derselben Pflanze, die Teile einer Blüte und dergleichen) eingelegt, welche zur Wiederholung benutzt und später zur Vergleichung herangezogen werden können. In der nächstfolgenden Klasse werden durch weitere Beschreibung einzelner Pflanzen die morphologischen Begriffe erweitert und neben dem Bau auch die Funktionen der Blütenteile besprochen. In das Herbarium finden von jetzt an ganze Pflanzen Aufnahme, daneben aber immer noch charakteristische Teile einzelner Pflanzen, z. B. eine einzelne Lippenblüte, die Teile einer Schmetterlingsblüte, charakteristische Blütenstände u. s. w. Auge und Verstand erhalten hier wie in den folgenden Klassen durch einfaches, schematisches Zeichnen des Beobachteten Übung. Auf der dritten Klassenstufe bezweckt die Vergleichung nahe verwandter Pflanzenarten die Auffindung des Gattungsbegriffs. Durch weitere Vergleichung der Gattungen werden die Familiencharaktere entwickelt. Durch die Wahrnehmung der Schüler, dafs in den Blüten besonders häufig Insekten vorkommen, gelangen von selbst biologische Thatsachen in den Unterricht hinein, besonders die Bestäubungserscheinungen. Pflanzen mit schwierigerem Blütenbau geben, wieder eine Klassenstufe höher, einen Einblick in die unendliche Mannigfaltigkeit der Natur. Die Biologie wird weiter zur Erklärung der Erscheinungen herangezogen, sie erweckt das Interesse der Schüler und veranlafst zum eigenen Beobachten in der freien Natur. Durch Verbindung der bisher erlangten geographischen Kenntnisse mit den Lebensbedingungen der Pflanzen wird eine Besprechung ihrer Verbreitung ermöglicht, und diese führt wieder zur besonderen Besprechung der ausländischen Kulturpflanzen, während die einheimischen auf jeder Stufe Berücksichtigung finden. In der obersten unter den Klassen mit naturgeschichtlichen Lehrstunden geben die Kryptogamen Anlafs zur Besprechung der Elemente der pflanzlichen Anatomie und Physiologie. Die kleinsten Lebewesen führen zu einigen hygienischen Betrachtungen.

Die Zoologie bietet weit mehr Schwierigkeiten als die Botanik. Lebendes Material steht nie, totes zum Zerlegen und zur Demonstration der inneren Organe selten zur Verfügung. Ausgestopfte Tiere, Skelette, Spirituspräparate sind nur in je Einem Exemplar vorhanden, können also nicht jedem Schüler in die Hand gegeben werden. Die unmittelbare Beobachtung beschränkt sich daher auf die äufseren Organe. Für den inneren Bau der Tiere müssen oft Zeichnungen an der Wandtafel oder Abbildungen genügen. Für die drei unteren Klassen läfst sich die unmittelbare Beobachtung und Vergleichung noch verhältnismäfsig leicht durchführen. Denn hier werden Wirbeltiere besprochen, und diese sind so grofs, dafs die vorgezeigten Objekte von allen Schülern von den Plätzen aus gesehen werden können. Für einzelne Teile der Tiere, welche von ferne nicht deutlich wahrgenommen werden können, z. B. Gebifs, Krallen, Ober- und Unterhaar u. s. w., werden die Schüler in kleinere Gruppen geteilt, was um so leichter möglich ist, weil in den neueren deutschen Schulen die Sitzplätze so eingerichtet sind, dafs der Lehrer an jeden einzelnen Schüler herantreten kann. In diesen Klassen werden zunächst einige Säugetiere und Vögel beschrieben, wobei auch ihre Lebensweise, ihr Nutzen und Schaden für den Menschen eingehende Berücksichtigung findet. Demnächst werden durch Vergleichung weiteren Materials Gattungen, Familien, Ordnungen gebildet, das Skelett der Säugetiere und Vögel besprochen und der Zusammenhang zwischen Körperbau und Lebensweise demonstriert. Im dritten Jahrgang führt die Besprechung der kaltblütigen Wirbeltiere zu einem System der Wirbeltiere. Die inneren Organe (Cirkulations-, Atmungs- und Verdauungsorgane) werden an Modellen, Abbildungen und Zeichnungen an der Wandtafel erläutert. Auf der vierten Klassenstufe machen die wirbellosen Tiere wegen ihrer Kleinheit manche Schwierigkeiten. Die grofse Mehrzahl derselben ist nur in unmittelbarer Nähe zu erkennen, ja manche Organe, welche für das Verständnis der Lebensweise unbedingt berücksichtigt werden müssen, werden nur durch mikroskopische Vergröfserung sichtbar. Hier müssen stark vergröfserte Abbildungen aushelfen. Wenn daneben die

Tiere selbst gezeigt werden, läfst sich wohl ein hinreichendes Verständnis erzielen. In neuerer Zeit werden einzelne Organe auch durch Projektionsapparate, welche in den höheren Schulen Deutschlands immer mehr Eingang finden, in genügender Vergröfserung in natura gezeigt. Auch hier finden die dem Menschen nützlichen und schädlichen Tiere besondere Berücksichtigung. Die Betrachtung einiger Lebensgemeinschaften, des Lebens im Meere u. dergl., gewährt einen Einblick in den Zusammenhang, die Einheit der gesamten Natur inmitten ihrer unendlichen Mannigfaltigkeit. Zuletzt wird die Anatomie und Physiologie des Menschen eingehend behandelt. Hier müssen Modelle und Zeichnungen die Natur vollständig ersetzen. Die Besprechung der einzelnen Organe giebt Anlafs zu Hinweisen auf die Gesundheitspflege. Daneben wird ein Überblick über das System des gesamten Tierreiches gegeben.

Die Schulen besitzen reiche Sammlungen ausgestopfter Tiere, sowie von Skeletten, Insekten, Conchylien, Echinodermen, Korallen, ferner Spirituspräparate, die in neuerer Zeit von bedeutenden Firmen in vorzüglicher Ausführung geliefert werden, Tiere oder Teile derselben, die mit Wickersheimerscher Flüssigkeit imprägniert sind und dadurch die Beweglichkeit wie beim lebenden Tiere behalten haben, endlich Modelle und Abbildungen. Für die Botanik kann das Material in kleineren Städten von Lehrern und Schülern in der Natur gesammelt werden. Die grofsen Städte besitzen gewöhnlich einen botanischen Garten, welcher die Pflanzen für die Schulen liefert. Gelegentliche gemeinsame Exkursionen leiten auch hier zum Beobachten in der freien Natur an. Zum Verständnis kleiner, schwierigerer Blüten sind grofse, zerlegbare Modelle vorhanden; ferner Abbildungen und Erzeugnisse der Kulturpflanzen, roh und bearbeitet.

Die in den Händen der Schüler befindlichen Lehrbücher waren in früherer Zeit fast ausschliefslich systematische. Diese sind allmählich verschwunden; sie haben methodisch geordneten Platz gemacht. Zum Teil sind beide Richtungen miteinander vereinigt.

Mineralogie ist in Preufsen, Bayern und auch noch anderwärts in Deutschland kein selbständiger Lehrgegenstand mehr, sondern erscheint hauptsächlich mit Chemie verbunden. Da in einer unteren Klasse, wo stereometrische und chemische Kenntnisse nicht vorausgesetzt werden können, die Mineralogie nur den Wert einer Kennzeichenlehre haben würde und für diese die Mineralien überdies sehr ungeeignete Objekte sind, hat man den Unterricht auf eine Stufe verlegt, wo die chemischen Kenntnisse begründet werden (Gymnasien) oder schon begründet sind (Realanstalten); auch ist dann die stereometrische Anschauung, die für die Krystallographie notwendig ist, durch das Zeichnen und die Mathematik hinlänglich geübt. Bei der methodischen Behandlung des Stoffes wird überall ausreichendes Anschauungsmaterial zu Grunde gelegt. Manche Anstalten besitzen sehr ausgedehnte und umfangreiche Mineraliensammlungen; Krystallmodelle sind fast überall in verschiedenartiger Ausführung vorhanden und werden auch oft von Schülern und Lehrern selbst gefertigt, ebenso unterstützen Spezialsammlungen (künstliche Krystalle u. s. w.) und andere Hülfsmittel den Unterricht, bei dem die Petrographie unmittelbar der Mineralogie angeschlossen wird. Die Gesteinssammlung liefert auch für die Erdkunde Vorzeigungsobjekte, die Betrachtung selbst wird entweder systematisch an einzelne Mineralienrepräsentanten von besonders ausgeprägter Form angeknüpft, so dafs diese Betrachtungen zu einem System führen, oder es wird die Krystallographie für sich herausgenommen und an dieselbe die übrige Mineralogie angeschlossen, oder man benutzt auch, namentlich wo die Mineralogie nur sehr wenig behandelt werden kann, die chemischen Elemente als Ausgangspunkt und knüpft an das Vorkommen derselben die Betrachtung der zugehörigen Mineralien. Der Unterricht liegt an den realistischen Anstalten in der Hand des Chemikers, an den humanistischen Anstalten erteilt vielfach der Physiklehrer oder ein Vertreter der Naturbeschreibung diesen Unterricht. Besondere Lehrbücher sind meist nur an realistischen Anstalten eingeführt, dieselben sind gewöhnlich systematisch, seltener methodisch.

Besonderer Unterricht in der Geologie und Geognosie findet nur ganz vereinzelt statt, meistens wird in unseren naturwissenschaftlichen Disziplinen auf diese oder jene Thatsachen von allgemeiner Bedeutung hingewiesen, ähnlich wie es für die Hygiene geschieht. Auch die Paläontologie bildet keinen eigentlichen Unterrichtsgegenstand, sie findet gelegentlich Berücksichtigung und Heranziehung in der Chemie und Zoologie. Einzelne Schulen besitzen ausgedehntere paläontologische und geognostische Sammlungen, die bei einer anderen Gestaltung der Lehrpläne mehr benutzbar werden würden.

An einzelnen Anstalten hat fakultativer Unterricht in diesen Disziplinen stattgefunden, es sind dabei auch kleinere Lehrbücher und Leitfäden zu Grunde gelegt; in vielen Fällen enthalten auch die mineralogischen und chemischen Lehrbücher ausgezeichnetes Material.

Solche Hülfsmittel verfolgen zugleich den Zweck, den Schülern als Anregung und Stütze bei ihren Privatbeschäftigungen zu dienen, die auf allen Gebieten des naturwissenschaftlichen Unterrichts jetzt in hohem Grade gefördert werden.

Von einem methodischen Zeichenunterricht kann an den höheren Schulen in Deutschland erst seit Anfang dieses Jahrhunderts die Rede sein. Bis dahin kannte man nur den Gebrauch des willkürlichen Kopierens nach Vorlageblättern. Der Maler und Zeichenlehrer Peter Schmidt an der Kgl. Realschule in Berlin war der erste, der eine logisch begründete und entwickelte Methode des Zeichenunterrichts befolgte und dieselbe in einer Anzahl von Werken veröffentlichte. Er wurde von Friedrich Wilhelm III beauftragt, junge Lehrer im Zeichnen und im Lehren nach seiner Methode auszubilden. Sein Hauptverdienst bestand darin, dafs er nur nach wirklichen Körpern und nach der Natur zeichnen liefs. Er forderte vom Lehrer, dafs dieser „jedem Schüler eine Aufgabe stelle, die dessen ganzer Kraft entspreche“, vom Schüler, „dafs er alles mit ganzer Seele thue“. Die Entwicklung der geistigen Kraft desselben galt ihm als vornehmstes Ziel, die Erwerbung der Handfertigkeit erklärte er als notwendige Folge derselben und ord-

nete sie deshalb ersterer unter. Dabei drang er, entgegen dem bisherigen planlosen Zeichenunterricht, auf ein ununterbrochenes, sicheres und richtiges Vorwärtsschreiten „beim Mindestfähigen wie beim Meistfähigen“. Seine Schriften enthalten einen reichen Schatz von Grundsätzen und Lehren, deren Anwendung und Nutzbarmachung meist erst allmählich, nach einer langen Reihe von Jahren, zum Verständnis und zur weiteren Verbreitung bei den Amtsgenossen kam. Als Lehrmittel bei dem Zeichnen nach Körpern benutzte P. Schmidt nur wenige, in Teile zerlegbare Modelle, an denen er erst das Konturzeichnen, dann das Schattieren so lehrte, dafs die Schüler das Darstellen derselben mit und ohne Modell gründlich verstehen lernten. Es waren dies namentlich a) ein rechtwinkeliger Pfeiler, b) eine Nische und c) ein Mühlstein, deren geometrische Vorderansichten vom Anfänger, und deren perspektivisches Bild vom Fortgeschrittenen gezeichnet werden mufste.

Die Anerkennung des Wertes eines gutgeregelten Schul-Zeichenunterrichts fand in den behördlichen Anordnungen Preufsens fortan ihren Ausdruck. Zunächst in dem Erlafs des Unterrichtsministeriums vom 14. März 1831, welcher einen Lehrplan für den Zeichenunterricht an Gymnasien und höheren Bürgerschulen enthält. Peter Schmidts reformatorische Arbeit wurde durch einen tüchtigen Nachfolger weiter fortgesetzt. Karl Ludwig Franke, Zeichenlehrer am Königlichen Seminar für Stadtschulen in Berlin, veröffentlichte 1833 ein Werk, welches, den Ideengang P. Schmidts verfolgend, diesen in höherem Grade bereicherte und weiter nutzbar machte. Besonders bemerkenswert ist es, dafs Franke es war, der an Stelle der von P. Schmidt jedem einzelnen Schüler vorgestellten kleinen Modelle gröfsere in den Gebrauch einführte, mit deren Hülfe er eine gleichzeitige und dadurch bedeutend wirksamere Belehrung sämtlicher Schüler einer Klasse ermöglichte. Er ist überhaupt ein eifriger Vertreter und Förderer des Massenunterrichts gewesen, denn schon die dem Körperzeichnen vorhergehenden Elementarübungen von Linien (Gerade und Krumme) und Figuren (Dreiecke, Quadrate, Kreis,

Oval, Spirale u. s. w.) wurden stets gemeinschaftlich mit der Klasse vorher besprochen und dann gezeichnet. Die Körpermodelle waren die folgenden „geradlinigen“: 1. zwei halbe Würfel, 2. zwei ganze Würfel, 3. drei Säulen, jede zu zwei Würfel Höhe, 4. drei Säulen, jede zu drei Würfel Höhe, 5. zwei desgl. zu vier, und 6. eine zu fünf Würfel Höhe. Alsdann folgten die „krummlinigen“: 1. kreisförmige Scheibe, 2. zwei Körper mit ausgeschnittenem Halbkreis, 3. ein halber Hohlkreis, 4. eine halbe Scheibe. Nach diesen Übungen ward „allerlei Gerät, runde Tische, geschweifte Möbel, Gefäfse u. s. w.“ gezeichnet. Die Nachbildung geschah anfänglich im Kontur, später mit voller Schattierung. Als letzte Stufe folgte das Zeichnen von Gipsabgüssen nach architektonischen Verzierungen und von Teilen des menschlichen Körpers, erst im Kontur, später mit vollständiger Ausführung in Licht und Schatten. Nebenbei ward nach Vorlegeblättern entsprechenden Inhalts kopiert.

Das einseitige Betonen des ausschliefslichen Körper- und Naturzeichnens durch P. Schmidt, K. L. Franke und ihre Anhänger erregte selbstverständlich den Widerspruch derer, die dem alten Brauche des Vorlegeblätterkopierens huldigten. Einen Beweis dafür, dafs trotz der ministeriellen Verordnungen das alte Kopierunterrichtsverfahren eine grofse Zahl von Vertretern aufwies, liefern die in dieser Zeit massenhaft im Buchhandel auftauchenden Vorlagenwerke. Der Inhalt derselben gab Darstellungen aus allen nur denkbaren Gebieten der sichtbaren Welt — Menschen, Tiere, Landschaften, Pflanzen, Blumen, Ornamente und deren Teile —, meist von sehr wenig berufenen Zeichnern hergestellt; ja sogar die von P. Schmidt, Franke und anderen pädagogisch Denkenden zum Zweck unmittelbaren Naturanschauens und Naturzeichnens gegebenen elementaren Modelle konnte man, einzeln und in Gruppen abgebildet, in systematisch geordneten Vorlagenwerken erhalten. Bald überschwemmte eine Flut namentlich französischer Werke solcher Art, unter denen Namen wie Julien, Adam, Calame, Ducollet u. s. w. glänzten, den Zeichenunterricht, aber nicht allein Deutschlands, sondern wohl überhaupt aller civilisierten Länder.

Es half wenig, daſs mitten in diesen Unfug hinein eine neue, Frankreich entstammende Bewegung die Erinnerung an die reformatorischen deutschen Gedanken aufs neue hervorrief, daſs die Methode der Gebrüder Dupuis, für sich einnehmend durch die logisch geordnete Reihenfolge einer reichen Anzahl von Modellen und durch die auch den Laien verständliche Lehrweise, sich einen bedeutenden Beifall und eine groſse Anzahl von Anhängern erwarb. Es ergab sich nämlich bald, daſs zu einer fruchtbringenden Befolgung der Dupuisschen Methode eine gröſsere Anzahl von Unterrichtsstunden und wohl auch ein reiferes Alter der Lernenden nötig war, als in den Schulen im allgemeinen vorauszusetzen ist. Der auſserdem bedeutend bequemere Gebrauch des Vorlegeblätterkopierens ward daher bald wieder allgemein.

Dieser Umstand und die weitere Entwicklung des Schul-, namentlich des Realschulwesens veranlaſsten es, daſs die alten zu allgemein gehaltenen Verordnungen über den Zeichenunterricht vom preuſsischen Unterrichtsministerium 1863 durch neue Bestimmungen ersetzt wurden.

Auſser den hierin enthaltenen allgemeinen Weisungen erschienen noch besondere zur Erläuterung dienende Bemerkungen und ferner Vorschriften für die Prüfung von Zeichenlehrern an Realschulen und Gymnasien.

Aber auch diese neuen Bestimmungen wirkten nur wenig, denn das darin ausdrücklich noch in weitem Umfang beibehaltene Zeichnen nach Vorlegeblättern verlieh diesem alten bequemen Brauch eher festeren Halt. Die meisten Zeichenlehrer gaben ihre Zeichenstunde wie zuvor und lieſsen das Körperzeichnen nach Modellen und nach der Natur völlig unbeachtet, häufig aus dem naheliegenden Grunde, weil ihnen selbst die nötigen Kenntnisse für dasselbe, wie Perspektive und Beleuchtungslehre, teilweise oder ganz unbekannt waren.

Eine groſse, bedeutsame Bewegung auf dem Gebiete des Zeichenunterrichts entstand und steigerte sich durch die Anregungen, welche die Weltausstellungen in Paris, London und Wien gaben. Die Anstrengungen zur Hebung des Kunstgewerbes, im Verein mit den Erleichterungen des Verkehrs

und dem Aufblühen der reproduktiven Technik, namentlich der illustrierten Litteratur, wirkten belebend auf das Schulzeichnen. Man forderte mit Recht, dafs dasselbe ein verständnisvolleres werde, als bisher. Man stellte zu diesem Zwecke bei der Anstellung der Zeichenlehrer gröfsere Ansprüche an deren Vorbildung und besserte deshalb auch ihre Gehaltsverhältnisse. Diese Mafsnahmen hatten zur Folge, dafs mehr tüchtig geschulte und befähigtere Männer ihre Wirksamkeit dem Zeichenunterricht widmeten und Verbesserungen, jeder in seinem Sinne, vornahmen. Es stellte sich hierbei bald die Notwendigkeit heraus, eine Einigung über die wesentlichsten methodischen Fragen herbeizuführen. Zu dem Zwecke gab der Zeichenlehrer Hugo Troschel im Jahre 1865 die erste deutsche Fachzeitschrift unter dem Titel Monatsblätter für den Zeichenunterricht heraus, und begründete gleichzeitig den Verein deutscher Zeichenlehrer, der sich aber schon nach wenigen Jahren wegen Meinungsverschiedenheiten der Mitglieder über Zweck und Ziel des Zeichenunterrichts spaltete. Eine Anzahl derselben erklärte den Unterricht für einen notwendigen, unlösbaren Teil des grofsen Schulorganismus, dem wie allen anderen Lehrgegenständen die allgemeine Ausbildung des Menschen obliege, die anderen erblickten seinen Zweck in der Vorbildung speziell für das Kunstgewerbe.

Die Erstgenannten siegten. Der Verein deutscher Zeichenlehrer erwarb sich bald allgemeine Beachtung, neben seiner Zeitschrift besonders durch die Veröffentlichung seiner „Grundsätze“ (als Broschüren im Verlag des Vereins erschienen). Diese vertraten in allen wesentlichen Punkten die gleichen Ansichten, welche Fedor Flinzers Lehrbuch für den Zeichenunterricht an deutschen Schulen als mafsgebend aufstellt. Hiernach soll das Schulzeichnen so aufgefafst und betrieben werden, dafs es zu einem mit Bewufstsein vollzogenen Sehen führt, zu einem sicheren Beurteilen alles Sichtbaren, nach Punkt (Abstand desselben von anderen), Linie, Form und Farbe. Die Zeichnung des Schülers mufs stets das hierhin gehende Verständnis beweisen, die Technik der Arbeit im Dienste dieses Verständnisses stehen. Der Unterricht ist stets als Massenunterricht zu er-

teilen, namentlich überall da, wo es Belehrungen gilt, welche für jeden Schüler wertvoll sind. Da erfahrungsgemäfs nur sehr wenige Schüler vor dem zehnten Lebensjahre fähig sind, einfachste Mafsverhältnisse oder die Lage und Richtung einer Linie zu beurteilen, so soll der Zeichenunterricht nicht früher beginnen; der Gebrauch mechanischer Hülfsmittel ist verboten u. s. w.

Zu gleicher Zeit erschien in Hamburg ein Werk von Dr. A. Stuhlmann: Der Zeichenunterricht in der Volks- und Mittelschule. Der Unterricht beginnt hier noch, wie es früher in Österreich mit Vorliebe geschehen, aber jetzt nur noch selten vorkommt, mit dem auf der Schiefertafel auszuführenden stigmographischen oder Liniennetz- und Punktzeichnen, und zwar im 6.—9. Lebensjahre. Dann folgt das Zeichnen „ebener und flacher Gebilde“ vom 9.—12. Lebensjahre. Bis hierher wird Massenunterricht erteilt. Geht dann, nach Befinden, der Schüler zum Zeichnen nach Körpern über, so wird dieses, wie alles Folgende, im Einzelunterrichte gelehrt, und zwar nach den von Heimerdinger in Hamburg erfundenen Holzmodellen, Baugliedern und ähnlichen zusammengesetzten Formen, welche vor jedem einzelnen Schüler als Originale aufgestellt werden. Hierauf folgt das Zeichnen nach Gipsmodellen mit Schattenangabe. Der Gebrauch mechanischer Hülfsmittel, vornehmlich des Papierstreifens, ist der Zeitersparnis halber erlaubt.

Aufser den genannten Merkmalen der beiden Methoden zeigen dieselben noch den wesentlichen Unterschied, dafs die erstere eine stufenmäfsige logische Entwicklung der Elemente bis zur vielseitigsten Zusammensetzung derselben empfiehlt, während die letztere, namentlich im Körperzeichnen, auf die Formenelemente weniger Gewicht legt.

Die neuen Lehrpläne der deutschen Staaten tragen den Fortschritten im Lehrverfahren in mehr oder weniger hohem Mafse Rechnung.

Zur Veranschaulichung des Lehrverfahrens im Gesangunterricht diene die Betrachtung eines Gesangchors aus der Mitte des Jahrhunderts und eines heutigen.

In seinen „Alumneumserinnerungen“ erzählt G. Wustmann vom Singechor der Kreuzschule in Dresden vor 3 bis 4 Jahrzehnten:

„Der ganze Singechor der Kreuzschule bestand aus vierundfünfzig Jungen. Aufser den zweiunddreifsig Alumnen waren noch zweiundzwanzig da, die nicht auf dem Alumneum wohnten, sondern auf Kosten ihrer Eltern in Familien untergebracht waren oder auch die Eltern selbst in der Stadt hatten, aber am Chordienst teilnahmen, um freien Schulunterricht zu haben. Sie hiefsen „Currendaner“.... Im allgemeinen wurde nicht viel geübt. Von einer Übung, um zu üben, war nie die Rede. Von den kleinen Neulingen, die zu Ostern oder zu Michaeli in den Chor eintraten, galt im eigentlichen Sinne das Wort: „Wie die Alten sungen, so zwitschern auch die Jungen.“ Der Kantor sah bei der Aufnahme nur auf hübsche Stimme, „Gehör“ und ein klein wenig musikalische Vorbildung. Irgend welchen Unterricht gab es nicht für sie, sie wurden mitten drunter gestellt unter die übrigen, und in wenigen Monaten sangen sie alles tapfer mit. Der Umkreis dessen, was gesungen wurde, war freilich nicht grofs. Er bestand in der Hauptsache aus einem Bande Motetten — vielleicht vierzig — und einem Bändchen Arien — vielleicht fünfzig —, von denen manche noch dazu nie drankamen; wie bald war man da herum und konnte wieder von vorn anfangen! Die Singestunden waren deshalb auch nicht sehr beliebt, besonders wenn, wie es freilich bisweilen vorkam, recht unmusikalische Präfekten an der Spitze standen. Das Präfektenamt war nämlich ein reines Anciennitätsamt. Präfekten waren stets die beiden obersten Primaner des Singechors; ob sie besondere Befähigung dazu hatten, danach wurde nicht gefragt, sie waren an der Reihe gewesen, mufsten also verbraucht werden. Was konnte ein solcher Präfekt dem Chore viel lehren? Er trat eben hin und fuchtelte mehr oder weniger anmutig mit dem Taktstock in der Luft herum, und wir sangen. Wenn p. dastand, sangen wir leise, wenn f. dastand, sangen wir laut, und auf ein leidliches crescendo und decrescendo verstanden wir uns auch. Mit Tonbildung, Aus-

sprache, Atemverteilung, gar mit „Phrasierung“, wovon jetzt so viel geschwafelt wird, belästigte uns niemand. Von den wohlfeilen Mätzchen, mit denen sich heute jeder lumpige Gesangverein spreizt: dem unnatürlichen Unterdrücken der unbetonten Silben, dem rohen Kontrast zwischen Fortissimogebrüll und Pianissimogesäusel und Ähnlichem wufste man damals überhaupt noch nichts. Machten wir's gut, so machten wir's eben von selber gut, weil es uns so gefiel, weil es uns so am hübschesten zu klingen schien, und weil es immer so gemacht worden war. Es kam vor, dafs der Präfekt, wenn eine Motette durchgesungen war, nicht ein Sterbenswörtchen dazu zu sagen wufste; wir hätten sie wahrscheinlich ohne Probe am Sonnabend genau so gesungen — wozu also die Singestunde? Es gab aber doch auch musikalischere Präfekten, die die hergebrachte Aufgabe einmal etwas anders auffafsten und anfafsten, die über die oder jene Stelle einen Wink zu geben wufsten, sie wiederholen liefsen, hier und da die Stimmen einzeln singen liefsen, wohl gar — horrible auditu! — neue Motetten brachten, die noch nie gesungen worden waren, an der Klingel den unerhörten Ruf ertönen liefsen: „Sopran und Alt Singestunde!“ und Ähnliches. Die erregten dann natürlich anfangs etwas Mifsvergnügen, aber schliefslich waren sie uns lieber als die unmusikalischen, bei denen alles, wie von selber, in den hergebrachten Gleisen trottete. — Etwas mehr zu üben und zu probieren gab es in den acht oder vierzehn Tagen vor Ostern, Pfingsten und Weihnachten. An den drei hohen Festen waren an beiden Feiertagen fast alle Gottesdienste mit Kirchenmusik ausgestattet. Dazu kam, dafs am Charfreitag stets ein „Oratorium“ aufgeführt wurde — etwa Beethovens Christus am Ölberge oder Haydns Sieben Worte des Erlösers am Kreuze. Dazu mufsten doch ausnahmsweise etwas gröfsere Anstrengungen gemacht werden, der Kantor hielt da öfter selbst einmal eine Singestunde ab, wobei wir seine Geschicklichkeit, aus der Partitur — er hatte nie Klavierauszüge — eine klangvolle, alles Wesentliche erschöpfende Klavierbegleitung zu schaffen, immer aufs neue bewunderten, und endlich wurde dann eine

grofse, gewöhnlich einen ganzen Vormittag ausfüllende „Musikprobe“ mit dem Stadtmusikchor abgehalten, bisweilen in der Kirche, oft aber auch nur im Singesaal der Schule, obwohl in der Kirche die Sänger und Spieler ganz anders aufgestellt waren als im Saale, also sehr leicht einmal hätte „umgeschüttet“ werden können. Es kam aber selten ein Unglück vor; höchstens dafs einmal einer von den Bläsern, die auf dem linken Seitenchor standen und daher der zusammenhaltenden Gewalt der Taktstockspitze und der Blicke des Kantors etwas weiter entrückt waren, an unrechter Stelle dazwischenfuhr. Freilich entsinne ich mich auch des peinlichen Vorgangs, dafs ein Chorsatz — ich glaube gar, es war in einem Charfreitagoratorium — infolge der Unsicherheit des Orchesters vollständig in Verwirrung kam, der Kantor abklopfen und, während sich die Köpfe aller Zuhörer ängstlich nach dem Chore richteten, den Satz von vorn beginnen mufste.“

Am Grauen Kloster in Berlin unter Professor H. Bellermanns Leitung geht der Unterricht im Singen durch alle Klassen des Gymnasiums. Er beginnt bei den kleinen Knaben in der untersten Klasse mit dem Einüben von einstimmigen Chorälen, Liedern, Motetten, Tonleitern, kleinen Solfeggien u.s.w., an denen den Schülern die rhythmischen und harmonischen Verhältnisse (d. h. die verschiedenen Taktarten und die Tonleiter mit ihren Intervallen) erklärt werden, bei welcher Gelegenheit sie auch die Noten zu erlernen haben. Ebenso wird ihnen auch eine Unterweisung in der richtigen Aussprache der Vokale und Konsonanten und in der Kunst, richtig Atem zu holen und einen schönen wohlklingenden Ton hervorzubringen, gegeben.

Während der beiden ersten Schuljahre (Sexta und Quinta) werden diese Übungen vom Leichteren zum Schwereren fortgesetzt, anfangs und hauptsächlich einstimmig, dann auch bisweilen zweistimmig, oder von zwei Lehrern in getrennten Klassenzimmern, so dafs der eine Lehrer die Sopran-, der andere die Altstimme ihrem Stimmumfange gemäfs besonders übt.

Nach Verlauf der angegebenen Zeit (also nach ungefähr

zwei Jahren), wenn die Schüler nach Quarta versetzt werden, sind die musikalisch begabteren so weit vorgebildet, dafs sie in den allgemeinen Schulchor (in die sogenannte erste Singeklasse) eintreten können. Hier werden im gemischten Chor (Sopran, Alt, Tenor und Bafs) vier- und mehrstimmige Chöre (Choräle, Motetten, Psalmen, auch weltliche Gesänge u.s.w.) geübt, die dann bei den öffentlichen Schulfeiern, und auch bei anderen Gesang-Aufführungen zum Vortrag gebracht werden können. — Wenn die Schüler ungefähr bis in ihr fünfzehntes Lebensjahr Sopran oder Alt gesungen haben, werden sie eintretenden Stimmwechsels wegen auf einige Zeit vom Singeunterricht dispensiert, bis sie dann im siebzehnten oder achtzehnten Lebensjahre eine männliche Stimme (Bafs oder Tenor) bekommen haben. Dann werden sie von neuem zur Teilnahme am Gesangunterricht herangezogen. Zunächst werden sie in einer besonderen Abteilung (zweite Singeklasse) einzeln geübt, bis sie so weit sicher geworden sind, dafs sie nun als Bassisten oder Tenoristen wieder in den Schulchor (in die erste Singeklasse) eingereiht werden können. — Zu den Übungen in den untersten Schulklassen werden hauptsächlich die besseren Melodieen unserer evangelischen Kirchenlieder (Choräle) benutzt, daneben Volkslieder, Lieder von Grell, Bellermann, Reichhardt, Succo, Zelter u. a., ebenso Psalmen von Grell und namentlich die einstimmigen Motetten des genannten Meisters. — Für die erste Singeklasse ist reichlicher Stoff in den älteren Vokalwerken von Palestrina, Orlandus, Eccard bis ins 18. Jahrhundert hinein, in den Händelschen Oratorien, in den zahlreichen Motetten, Psalmen, Liedern von Grell, Bellermann, E. Fischer, Succo u. a. vorhanden. Bei allem Singen wird aber der unbegleitete Gesang dem begleiteten der Selbständigkeit der Stimmen und der Reinheit bei der Abstimmung und Einstimmung der Intervalle wegen vorgezogen.

Schliefslich ist noch hinzuzufügen, dafs diejenigen Knaben, die bei ihrer Versetzung nach Quarta nicht die Reife für die erste Singeklasse haben, in einer zweiten Singeklasse in Rücksicht auf ihre schwächere musikalische Befähigung einstimmig (allenfalls auch zweistimmig) weiter geübt werden,

bis sie bei eintretendem Stimmwechsel ausscheiden. Inzwischen lernen aber einige von ihnen immerhin noch so viel, dafs der Lehrer ihnen, wenn sie Lust und Liebe zur Musik zeigen, erlauben kann, in der ersten Singeklasse mitzusingen.

Unser jetziges Turnen geht nicht viel über die Anfänge des Jahrhunderts zurück. Gerade vor hundert Jahren, 1793, erschien jenes Buch, das man nicht mit Unrecht als das „erste Turnbuch" zu bezeichnen pflegt, nämlich GutsMuths Gymnastik für die Jugend. Die Grundlage bilden allerdings die von Basedow im Dessauer Philanthropin eingeführten gymnastischen Übungen, aber GutsMuths ging in seinem Buch weit über dieselben hinaus. Nicht allein was ihm die griechische Gymnastik, was eigene Erfahrung, selbständige Versuche boten, fügte er jenen Übungen hinzu, auch militärische Übungen, die Lockeschen Handfertigkeits-, die Rousseauschen Sinnesübungen, das Tanzen, das Schwimmen, die Spiele im Freien, die Wanderungen, all dieses zog GutsMuths in den Bereich seiner Gymnastik, wufste er erzieherisch für die Jugend zu verwerten. Die GutsMuthssche Gymnastik umfafst somit alles Frühere, die körperliche Bildung der Jugend Betreffende, und erweitert zugleich den Blick für das Kommende.

Sie ist nicht allein die Grundlage der deutschen erzieherischen Gymnastik geworden und geblieben, auch die pädagogische Gymnastik anderer nicht deutscher Völker ist von ihr befruchtet worden.

Die nach manchen Seiten hin die GutsMuthssche Gymnastik ergänzende und erweiternde Encyklopädie der Leibesübungen von Vieth führt ihre ersten Anfänge ebenfalls auf das Jahr 1793 zurück.

Pestalozzi lehnt sich zwar an GutsMuths an, aber er fafst die Gymnastik tiefer; er findet die elementare Grundlage, die eigentlichen Anfangspunkte derselben in dem Bewegungsvermögen, dem Bewegungsstreben, dem Spielen des Kindes mit seinem eigenen Körper, mit seinen Gliedmafsen, in der willkürlichen Bewegung der Gelenke. Und es ist das Kind als solches, es ist also nicht blofs der Knabe, es ist auch das

Mädchen, mit welchem nach der Pestalozzischen Anschauung „die körperliche Kunstbildung“ vorzunehmen ist. An eine Gymnastik des weiblichen Geschlechts wagte GutsMuths kaum zu denken, auch Jahn war sich wohl bewufst, dafs sein Turnen sich für die weibliche Jugend nicht eigne.

Diese von Fr. L. Jahn geschaffene „Turnkunst“ ist ebenso eigenartig wie ihr Schöpfer. Wohl kannte er GutsMuths und Vieth und nannte sie dankbar seine Vorgänger, wohl war er sich auch der allgemein-erzieherischen Bedeutung seines Turnens bewufst und sprach darüber goldene Worte, aber es war nicht sowohl das „pädagogische Moment“, was das Turnen zunächst zur Geltung bringen sollte, sondern ein „patriotisches“.

Wie Fichte erkannte Jahn in der aufwachsenden Jugend die künftigen Befreier des geknechteten Vaterlandes. Sie wollte er zu dem Befreiungswerk in seiner Weise heranziehen, ihre Leiber kräftigend, ihren Mut stählend, zugleich die Liebe zum Vaterlande erweckend und pflegend, den Hafs gegen die Unterdrücker anstachelnd und nährend. Das Jahnsche Turnen war also zunächst Wehrgymnastik, wurzelnd in der nationalen Idee, untrennbar von dem Begriff des Vaterlandes. Es hat ein durchaus deutsches Gepräge und ist deutsch geblieben und volkstümlich geworden. Man kann Jahnsche körperliche Übungen, aber nicht Jahnsches Turnen auf andere Völker übertragen. Es ist einseitiger als die Gymnastik von GutsMuths und Pestalozzi. Ersterer konnte und letzterer wollte sich nicht in das Jahnsche Turnen hineinfinden.

Unabhängig war das Jahnsche Turnen von dem Stande der Eltern, von der Schule, von der Erziehungsanstalt; es setzte sich keine Altersgrenze, liefs sich nicht in enge Räume einzwängen; frei entwickelte es sich in freier Luft. Auch die Turnübungen erwuchsen frei und frisch aus fröhlichen, wetteifernden Versuchen, an denen alle: Meister, Gesellen, Lehrlinge und Handlanger sich treu und redlich beteiligten.

Als das Vaterland befreit war, früher und rascher als man zu hoffen gewagt, — mit nur geringem Zuthun der Turner — ergab sich von selbst die Frage, wie das Turnen sich nun

weiter gestalten sölle. Dem edlen Wildling ein pädagogisches Reis aufzupfropfen, dasselbe von der Systematik umspinnen zu lassen, widerstand der ganzen Persönlichkeit Jahns. Und so blieben auch die Bemühungen, feste Ordnung und Regel auf dem Turnplatz einzuführen, ohne nachhaltigen Erfolg. Sie würden doch schliefslich durchgedrungen sein, wenn dem Turnen nicht so rasch durch Jahns Verhaftung 1819 und die Schliefsung der Turnplätze 1820 die Lebensader unterbunden worden wäre.

Der zähen Beharrlichkeit Ernst Eiselens, des Lieblingsschülers und Gehülfen Jahns, des Mitarbeiters an der „Deutschen Turnkunst", gelang es, die Tradition des Turnens zu erhalten und seine Wiedereinführung in Preufsen vorzubereiten. Männer, wie Diesterweg, Boeckh, Meineke standen ihm fördernd und ermutigend zur Seite. Nach Bayern wurde H. F. Mafsmann, auch ein Schüler Jahns, berufen, dem Turnen festen Boden zu schaffen, in Württemberg lenkte Klumpp wieder in die Bahnen GutsMuths ein, in Dessau ging A. Werner seine eigenen, nicht unverdienstlichen Wege, in Magdeburg beleuchtete Dr. Koch die Gymnastik „aus dem Gesichtspunkt der Diätetik und Psychologie". Dr. Lorinser wies vom gesundheitlichen Standpunkte auf die Notwendigkeit der gröfseren Sorge für das körperliche Gedeihen der Jugend hin.

Endlich waren alle Fesseln gesprengt; die Kabinettsordre König Friedrich Wilhelms IV vom 6. Juni 1842 setzte die Leibesübungen der männlichen Jugend wieder in ihr volles Recht ein und löste damit den Bann, der auch in anderen deutschen Ländern auf dem Turnen lag.

Wie aber sollte das Turnen nun neu gestaltet werden? Die Ministerial-Verfügung vom Jahre 1844 gab für Preufsen den richtigen Weg an: das Turnen sollte eng an die Schule an- und in den Schulorganismus eingeschlossen werden. Dem widerstrebten die ehemaligen Schüler Jahns. Sie wollten das von der Schule unabhängige Turnen auf dem Turnplatz in fröhlicher Gemeinschaft nicht aufgeben. Neben Eiselen war es ganz besonders Mafsmann, der an dem alten Jahnschen Turnen festhielt, nicht berücksichtigend, dafs die neue Zeit

neue Verhältnisse auch für das Turnen schuf. Es waren jetzt andere Bedingungen, als zu Jahns Zeit.

So erwies sich Maſsmanns Berufung an die Spitze des preuſsischen Turnwesens 1843 als ein schwerer Miſsgriff. Es trat vom Anbeginn der Maſsmannschen Thätigkeit ein verhängnisvoller, nicht zu überwindender Zwiespalt zwischen seinen Bestrebungen und den ministeriellen Anschauungen zu Tage. Das konnte nur lähmend auf die gedeihliche Entwicklung des Turnens wirken.

Wie anders, wenn man Adolf Spieſs berufen hätte, den Mann, der mit Recht als der Begründer des deutschen Schulturnens gepriesen wird! Spieſs, in einer auf Pestalozzischer Anschauung gegründeten, in Pestalozzis Geiste geleiteten Erziehungsanstalt aufgewachsen, in der auch die körperlichen Übungen zuerst in GutsMuthsscher, später in Jahnscher Weise betrieben wurden, hatte in seiner Lehrerstellung in Burgdorf in der Schweiz volle und ganz unbeschränkte Gelegenheit, das Turnen der Schüler und Schülerinnen nach seinen Ideen zu leiten. Das Turnen der Erwachsenen von dem der schulpflichtigen Jugend scheidend, stellte er letzteres mitten in die Schule hinein, machte es zu einer den übrigen Unterrichtsfächern gleichberechtigten Unterrichtsdisziplin, nahm ihm damit allerdings die selbständige Stellung des Jahnschen Turnens, erwirkte ihm aber dafür den Schutz der Schule und die Förderung durch dieselbe. Er machte zugleich das Turnen zu einem Gemeingut aller Schüler und sicherte ihm auch die Weiterführung in ungünstiger Jahreszeit, in einer gegen die Unbilden des Wetters schützenden Halle. Er gliederte die turnenden Schüler nach den Schulklassen, machte es daher möglich, daſs die Schüler von Klasse zu Klasse in gleicher Weise in turnerischer Fertigkeit wie in den anderen Fächern im Wissen und Können gefördert wurden.

Man erkennt den gewaltigen Fortschritt gegen das Turnen Jahns, an dem dessen Schüler bis zum Starrsinn festhielten.

Aber auch in Bezug auf die Art der Turnübungen betrat Spieſs neue Wege. Ging das Jahnsche Turnen aus der reinen Empirie, aus den praktischen Versuchen hervor, so baute es

Spieſs auf der Bewegungsmöglichkeit des menschlichen Körpers auf, indem er fragte, welche Bewegungen lassen sich mit den einzelnen Gliedmaſsen ausführen, wie können dieselben zu einander in Beziehung treten, welche Übungen lassen sich in den Zuständen des Stehens, Gehens, Laufens, Hüpfens, Springens, Drehens, auf dem gewöhnlichen Boden, auf schmaler Fläche, an Geräten vornehmen, wie läſst sich eine gröſsere Schülerzahl ordnungsgemäſs gliedern, wie nach bestimmten Gesetzen gestalten und umgestalten?

So schuf Spieſs ein auſserordentlich ergiebiges Übungsgebiet, in welches die Jahnschen Übungen sich ganz von selbst am rechten Orte einreihten. Denn Spieſs wollte nicht etwa sein Turnen von dem Turnen Jahns ganz loslösen. Jahns Geist sollte auch sein Turnen durchdringen, die Frische und Fröhlichkeit des Jahnschen Turnens sollte erhalten bleiben. Auch die Turnspiele, die Turnfahrten sollten ihr Recht behaupten.

Das Spieſssche Turnen verbreitete sich besonders in Süd- und Mitteldeutschland und in der Schweiz, in Norddeutschland nur hier und da. In Preuſsen hatte eine andere Turnanschauung Platz gewonnen: die des schwedischen Gymnasiarchen P. H. Ling, welche durch Rothstein an der Central-Turnanstalt in Berlin Eingang fand.

Diese Richtung stimmt in der Organisation des Turnunterrichts und in der Betonung der Freiübungen mit der Spieſsschen Anschauung im wesentlichen überein, stand aber in grundsätzlichem Gegensatz zu Spieſs in Bezug auf den Übungsstoff, den Ling-Rothstein nicht auf der Bewegungs-Möglichkeit, sondern auf dem Bewegungszweck aufbauten, eine möglichst eingehende Kenntnis des menschlichen Körpers und seiner Organe der Gymnastik zu Grunde legend. Indem Rothstein bei den Übungen stets den anatomisch-physiologischen, praktischen, pädagogischen, ästhetischen Zweck im Auge behalten wollte, geriet er in eine Abwägung der gymnastischen Übungen, welche zu der frischen Gestaltungslust des Spieſsschen Turnens den vollsten Gegensatz bildete. Wesentlich auf Spieſsscher Grundlage, aber unter Mitbenutzung der in den anderen Systemen enthaltenen Vorzüge hat das Schul-

turnen in Preufsen dann unter Leitung von Karl Euler sich weiter entwickelt. Von der Central-Turnanstalt zweigte sich eine eigene Turnlehrer-Bildungsanstalt ab.

In Württemberg ging O. H. Jäger auf die griechische Gymnastik zurück, vereinfachte die Übungen an den Geräten, betonte aber um so mehr den Lauf und den straffen Gang und schuf durch den von ihm in das Turnen zuerst eingeführten Eisenstab eine fast unerschöpfliche Fülle der kräftigendsten Übungen. Kein Turngerät hat eine so allgemeine Verbreitung erlangt, als der Jägersche Eisenstab.

In neuerer Zeit erhoben sich besonders die Stimmen von turnkundigen Ärzten, aber auch von Turnlehrern gegen den vorherrschend gewordenen Turnbetrieb; man griff die staubigen Turnhallen und ebenso das übertriebene Gerätturnen als gesundheitsschädlich an. Es wurde eine Vereinfachung der Turnübungen, gröfsere Betonung der volkstümlichen Übungen, besonders auch des Laufes verlangt, und vor allem sollte dem vernachlässigten Turnspiel im Freien wieder gröfsere Pflege zu teil werden. Man verwies auf GutsMuths und Jahn. Der preufsische Unterrichtsminister Dr. von Gofsler förderte das Turnspiel, die Turnfahrten, das Schwimmen u.s.w. durch empfehlende Verordnungen; der Landtags - Abgeordnete von Schenckendorff veranstaltete im Verein mit anderen Kurse, in denen Lehrer und Lehrerinnen mit den bekanntesten Turnspielen vertraut gemacht wurden, um sie dann mit der Schuljugend weiter zu pflegen.

Von hoher Bedeutung für das Schulturnen und das Turnspiel wurde die im Dezember des Jahres 1890 auf Befehl Kaiser Wilhelms II einberufene Schulkonferenz. Man erkannte allseitig an, dafs noch mehr für das Turnen, d. h. für die körperliche Erziehung der Jugend geschehen müsse als bisher; dafs vor allem derselben mehr Zeit zuzuwenden und dafs auch dem Turnspiel neben dem Turnen eine selbständigere Stellung zuzuweisen sei.

Die neuen Lehrpläne der verschiedenen deutschen Staaten streben die Verwirklichung dieser Anschauungen an.

Einen Überblick über die früher und jetzt im

Gebrauch befindlichen Lehrmittel für die einzelnen Unterrichtsgegenstände gewähren u. a.: eine für die Fächer der alten Sprachen, der Religion und Geschichte von Direktor Kübler besorgte Zusammenstellung in „L. Wiese, Das höhere Schulwesen in Preufsen Bd. II 1869 S. 654—699;“ — ein „Verzeichnis der im Jahre 1890 an den höheren Lehranstalten Preufsens benutzten Schulbücher. Berlin, Hertz;“ — die vom bayerischen Unterrichtsministerium veröffentlichten Listen der von ihm empfohlenen Lehrmittel. Der Brauch, dafs die Aufsichtsbehörde eine solche Liste zur Auswahl aufstellt, steht in Deutschland nur vereinzelt da, die Regel bildet es bei der Einführung von Lehrmitteln, dafs die einzelnen Schulen darauf bezügliche Anträge an die Behörde richten.

Nach Abschlufs unserer Darstellung ist die 1891 vorbehaltene Bekanntmachung, die Lehr- und Prüfungsordnung für die Sächsischen Gymnasien betreffend, (28. Januar 1893) erschienen. Die Abweichungen von den oben S. 129 und S. 140 f. angegebenen vorläufigen Bestimmungen sind folgende:

Geschichte und Erdkunde haben 28, Physik und Naturbeschreibung 16 Wochenstunden erhalten. Gute Gesamtleistungen in einzelnen Fächern können vom mündlichen Teil der Reifeprüfung in ebendenselben befreien. Nicht genügende Gesamtleistungen im Deutschen sind unausgleichbar.

Amtliche Nachweisungen

über den Besuch der höheren Lehranstalten

des

Deutschen Reiches.

Preufsen.

	Jahr	Zahl der Schulen	Frequenz der Schulen in Klasse								
			Ia.	Ib.	IIa.	IIb.	IIIa.	IIIb.	IV.	V.	VI.
Gymnasial-Anstalten	1863	172	4648		7056		9672		7898	8098	8031
	1890	308	3697	4895	6133	8934	9830	11226	12043	12170	12051
Real-Anstalten mit Latein	1863	83	581		2449		4428		4519	4386	4369
	1890	172	535	770	1323	3604	4272	5627	6059	6122	6153
Real-Anstalten ohne Latein	1863	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	1890	60	27	34	174	1486	2114	3015	4009	4446	4588
Sa.	1863	255	5229		9505		14100		12417	12484	12400
% der Gesamtfrequenz		.	*7,9*		*14,4*		*21,3*		*18,9*	*18,9*	*18,7*
Sa.	1890	540	4259	5699	7630	14024	16216	19868	22111	22738	22792
% der Gesamtfrequenz		.	*3,1*	*4,2*	*5,7*	*10,4*	*12*	*14,7*	*16,3*	*16,8*	*16,8*

Profits in Real-Anst. = 46% } those in Gym in 1863
" " " " = 67% " " " " 1890

Increase in school pop. 1863-1890 = 105%
" " total " " " = 62%

Preufsen.

Gesamt	Konfession bezw. Religion der Schüler				Gesamtbevölkerung	1 Schule auf Seelen der Bevölkerung	1 Schüler auf Seelen der Bevölkerung	Bemerkungen
	evang.	kathol.	Diss.	jüd.				
45 403	29 833	12 539	.	3 031	18 476 500	107 421	407	
80 979	54 038	19 539	149	7 253	29 955 281	97 257	370	
20 732	16 563	2 380	.	1 789	18 476 500	222 608	891	
34 465	26 788	4 687	146	2 844	29 955 281	174 159	869	
.	.	.	.	.	.	.	.	**1863:** Alle Realanstalten sind in „Realanstalten mit Latein“ enthalten. Eine Trennung liefs sich nicht ermöglichen.
19 893	14 558	3 218	104	2 013	29 955 281	499 255	1506	
66 135	46 396	14 919	.	4 820	18 476 500	72 457	279	
.	*70,1*	*22,6*	.	*7,3*	.	.	.	
135 337	95 384	27 444	399	12 110	29 955 281	55 473	221	
.	*70,5*	*20,3*	*0,3*	*8,9*	.	.	.	

1 evangel. Schüler auf 198 evangel. Einwohner
1 kathol. „ „ 366 kathol. „
1 jüdischer „ „ 30 jüdische „
} 1890.

Bayern.

Art der Schulen		Zahl	Frequenz									
			Ia.	Ib.	IIa.	IIb.	IIIa.	IIIb.	IV.	V.	VI.	Gesamt
			9. (Ober)	8.	7.	6.	5.	4.	3.	2.	1.	
			Klasse									
Gymnasial-Anstalten	1863	84	570	622	615	701	1108	1328	1654	2265	.	8 863
	1890	89	988	994	1174	1668	1860	2201	2745	3088	3284	18 002
Real-Anstalten mit Latein (Real-Gymnasien)	1863	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	1890	4	29	36	40	105	110	132	.	.	.	452
Real-Anstalten ohne Latein	1863	29	.	.	.	.	.	.	396	977	2166	3 539
	1890	57 3	.	. 71	. 152	568	892	1384	1871	2738	3282	10 735 223
Sa.	1863	113	570	622	615	701	1108	1328	2050	3242	2166	12 402
	% der Gesamtfrequenz	.	*4,59*	*5,02*	*4,96*	*5,65*	*8,93*	*10,71*	*16,53*	*26,14*	*17,47*	.
	1890	153	1017	1101	1366	2341	2862	3717	4616	5826	6566	29 412
	% der Gesamtfrequenz	.	*3,46*	*3,74*	*4,65*	*7,96*	*9,73*	*12,64*	*15,69*	*19,81*	*22,32*	.

Bayern.

Konfession				Gesamtbevölkerung des Staats	1 Schule auf Seelen der Bevölkerung	1 Schüler auf Seelen der Bevölkerung	Bemerkungen.
evang.	kathol.	Diss.	jüd.				
2 795	5 915	13	140	4 807 440	57 231	542	Von den 84 Schulen entfallen 29 auf vollständige Gymnasien mit damals vier Latein- und vier Gymnasialklassen.
5 738	11 418	32	814	5 594 982	62 865	311	Unter den 89 Schulen sind 36 vollständige Gymnasien mit fünf Latein- und vier Gymnasialklassen enthalten.
.	.	.	.	.	.	.	
245	146	.	61	.	1 398 745	12 378	Im Jahre 1868 waren in Bayern Realanstalten mit Latein nicht vorhanden; die Realgymnasien wurden erst später errichtet und umfassen dermalen sechs Jahreskurse (Klassen). Diese Anstalten haben den Zweck, auf dem in den unteren drei Klassen des humanistischen Gymnasiums gelegten Grunde weiterbauend eine höhere allgemeine Bildung zu gewähren unter besonderer Betonung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer.
1 440	1 857	2	240	.	165 774	1 358	Vom Jahre 1833 an bis 1877 bestanden die Realanstalten ohne Latein in „Gewerbschulen", welche damals nur drei Kurse umfaßten. Die dermaligen Realschulen bestehen teils aus sechs und teils aus vier Kursen. Hieher einschlägig sind die in Bayern bestehenden drei Industrieschulen, welche sich an die sechskursigen Realschulen anschließen, bezw. auf diesen ruhen. — Bei den Industrieschulen sind die zahlreichen außerordentlichen Schüler und Hospitanten nicht mitgezählt. — Eintrittsalter in den untersten Kurs der Realschule vollendetes 10 Jahr.
4 531	5 227	69	1131	.	93 250	511	
4 235	7 772	15	380	.	42 544	388	$\frac{1863}{1890}$ 1 evang. Schül. auf $\frac{313}{150}$ evang. Einw
34,15	*62,67*	*0,12*	*3,06*	.	.	.	$\frac{1863}{1890}$ 1 kath. Schül. auf $\frac{440}{236}$ kath. Einw.
10 514	16 791	101	2006	.	36 569	190	$\frac{1863}{1890}$ 1 jüd. Schül. auf $\frac{189}{27}$ jüd. Einw.
35,75	*57,09*	*0,34*	*6,82*	.	.	.	

Sachsen.

Art der Schulen		Zahl	Frequenz Ia.	Ib.	IIa.	IIb.	IIIa.	IIIb.	IV.	V.	VI.
Gymnasial-Anstalten	1863	11	151	153	181	194	230	226	297	277	280
	1890	17	469	439	522	623	750	789	730	699	615
Real-Anstalten mit Latein	1863	6	26	27	79	88	149	164	452	402	321
	1890	10	104	122	199	356	377	494	482	498	504
Real-Anstalten ohne Latein	1863	6	.	.	.	18	34	54	99	102	96
	1890	29	139	119	154	390	553	619	1100	1109	879
Sa.	1863	21	177	180	260	300	413	444	848	781	697
	% der Gesamtfrequenz	.	*4,317*	*4,390*	*6,341*	*7,317*	*10,074*	*10,829*	*20,683*	*19,049*	*17,000*
	1890	54	712	680	875	1369	1680	1902	2312	2306	1998
	% der Gesamtfrequenz	.	*5,147*	*4,915*	*6,325*	*9,896*	*12,144*	*13,749*	*16,712*	*16,669*	*14,443*

Sachsen.

Gesamt	Konfession				Gesamtbevölkerung des Staats	1 Schule auf Seelen der Bevölkerung	1 Schüler	Bemerkungen
	evang.	kath.	Diss.	jüd.				
1 989	1 935	34	1	19	2 337 192	212 472	1175	
5 636	5 333	121	13	169	3 502 684	206 040	621	
1 708	1 647	37	1	23	2 337 192	389 532	1368	
3 136	3 002	78	10	46	3 502 684	350 268	1117	
403	359	31	.	13	2 337 192	389 532	5799	
5 062	4 839	102	3	118	3 502 684	120 644	692	
4 100	3 941	102	2	55	.	.	.	
.	*96,122*	*2,488*	*0,049*	*1,341*	.	.	.	
13 834	13 174	301	26	333	.	.	.	
.	*95,229*	*2,176*	*0,188*	*2,407*	.	.	.	

1 evang. Schüler auf 253 evang. Einwohner
1 kath. „ „ 435 kath. „
1 jüd. „ „ 28 jüd. „

Württemberg.

Art der Schulen	Zahl	Frequenz: Oberklassen X.	IX.	VIII.	VII.	Mittel- und Unterklassen VI.	V.	IV.	III.	II.	I.	Gesamtzahl im einzelnen	im ganzen
Gymnasialanstalten.													
1863.	88	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	4442
1. Seminarien	4	163				.	.	.	.	.	.	163	.
2. Gymnasien	7	434				1209						1643	.
3. Lyceen	4	.	.	.	31	277						308	.
4. Lateinschulen	73	.	.	.	.	2328						2328	.
1890.	93	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	8425
1. Seminarien	4	48	50	48	48	.	.	.	.	.	.	194	.
2. Gymnasien	11	302	287	273	405	272	292	365	369	378	397	3340	.
3. Lyceen	4	.	.	48	87	74	88	96	109	79	105	686	.
4. Realgymnasien . . .	2	42	37	41	147	155	169	177	148	124	118	1158	.
5. Reallyceen	4	.	.	.	85	87	106	118	65	84	85	630	.
6. Lateinschulen . . .	66	.	.	.	.	2233						2233	.
7. Reallateinschulen . .	2	.	.	.	.	184						184	.
Realanstalten ohne Latein.													
1863.	70	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	4492
1. Realanstalten mit Oberklassen	9	.	.	314		2057						2371	.
2. Niedere Realschulen .	61	.	.	.	.	2121						2121	.
1890.	77	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	8593
1. Realanstalten mit Oberklassen	13	38	44	98	452	496	732	749	796	726	713	4868	.
2. Niedere Realschulen .	64	.	.	.	.	3725						3725	.
Sa. 1863. % der Gesamtfrequenz		*10,54*				*89,46*						.	.
Sa. 1890. % der Gesamtfrequenz		*15,16*				*84,84*						.	.

Württemberg.

Konfession				Gesamtbevölkerung des Staats	1 Schule auf Seelen der Bevölkerung	1 Schüler auf Seelen der Bevölkerung	Bemerkungen
evang.	kathol.	Dissid.	jüdisch				
3498	878	4	62	1 748 328	19 867	394	
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	.		.	
.	.	.	.	.	.	.	
6083	1986	19	337	2 036 522	21 898	242	
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
3685	624	2	181	1 748 328	24 581	383	
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
6919	1269	9	396	2 036 522	26 449	237	
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
80,4	*16,81*	*0,07*	*2,72*	.	.	.	
76,4	*19,13*	*0,16*	*4,31*	.	.	.	

	1863.	1890.	
1 evang. Schüler auf	167	108	evang. Einwohner
1 kathol. „ „	355	187	kathol. „
1 jüd. „ „	48	17	jüd. „

Baden.

Art der Schulen		Zahl	Frequenz								
			Ia.	Ib.	IIa.	IIb.	IIIa.	IIIb.	IV.	V.	VI.
Gymnasial-Anstalten	1863	15	141	164	233	253	301	391	491	484	54[illegible]
	1890	16	354	396	416	555	546	622	642	508	554
Real-Anstalten mit Latein	1863	24	.	.	.	50	142	345	502	628	554
	1890	26	19	39	75	245	309	552	675	725	742
Real-Anstalten ohne Latein	1863	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	1890	6	.	.	40	257	337	401	519	537	522
Sa.	1863	39	141	164	233	303	443	736	993	1112	1103
	% der Gesamtfrequenz	.	*2,697*	*3,137*	*4,457*	*5,795*	*8,474*	*14,078*	*18,994*	*21,270*	*21,098*
	1890	48	373	435	531	1057	1192	1575	1836	1770	1818
	% der Gesamtfrequenz	.	*3,523*	*4,109*	*5,015*	*9,984*	*11,259*	*14,877*	*17,342*	*16,719*	*17,172*

Baden.

Gesamt	Konfession: evang.	kath.	Diss.	jüd.	Gesamtbevölkerung des Staats	1 Schule auf Seelen der Bevölkerung	1 Schüler auf Seelen der Bevölkerung	Bemerkungen
3 007	1284	1568	5	150	1 369 291*	91 286	455	*Volkszählung von 1861.
4 593	2092	2089	8	404	1 657 867†	103 617	361	†Volkszählung von 1890.
2 221	1030	916	3	272	.	57 054	617	
3 381	1732	1246	5	398	.	63 764	490	An 13 Schulen ist Latein nur fakultativ.
.	.	.	.	.	.	.	.	
2 613	1333	952	9	319	.	276 311	634	
5 228	2 314	2484	8	422	1 369 291	35 110	262	
100	*44,262*	*47,513*	*0,153*	*8,072*	.	.	.	
10 587	5 157	4287	22	1121	1 657 867	34 539	157	
100	*48,711*	*40,493*	*0,208*	*10,588*	.	.	.	

Volkszählung 1890	evang.	Einw.	597 518	1 evang.	Schüler	auf 116	evang. Einw.
	kath.	„	1 028 119	1 kath.	„	„ 240	kath. „
	jüd.	„	26 735	1 jüd.	„	„ 24	jüd. „

Hessen.

Art der Schulen		Zahl	Frequenz									
			Ia.	Ib.	IIa.	IIb.	IIIa.	IIIb.	IV.	V.	VI.	Gesamt
Gymnasial-Anstalten	1863	6	88	94	99	127	140	154	149	131	.	982
	1890	8	159	176	262	344	304	313	292	263	294	2407
Real-Anstalten mit Latein	1863	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	1890	4	58	50	73	153	132	164	144	151	158	1083
Real-Anstalten ohne Latein	1863	9	.	.	119	137	237	251	379	374	.	1497
	1890	14	.	.	313	392	491	623	641	649	183	3292
Sa.	1863	15	88	94	218	264	377	405	528	505	.	2479
	% der Gesamtfrequenz	.	*3,5*	*3,8*	*8,8*	*10,6*	*15,2*	*16,4*	*21,3*	*20,4*	.	.
	1890	26	217	226	648	889	927	1100	1077	1063	635	6782
	% der Gesamtfrequenz	.	*3,2*	*3,3*	*9,5*	*13,1*	*13,7*	*16,2*	*15,9*	*15,7*	*9,4*	.

Hessen.

Konfession				Gesamtbevölkerung des Staats	1 Schule auf Seelen der Bevölkerung	1 Schüler auf Seelen der Bevölkerung	Bemerkungen
evang.	kathol.	Dissid.	jüdisch				
749	164	3	66	849 436	141 573	865	Für VI keine Schüler eingetragen, da die Gymnasien nicht mit dem 9., sondern mit dem 10. Lebensjahre anfingen.
1577	567	22	241	992 883	124 110	412	
.	.	.	.	.	.	.	
802	179	15	87	992 883	248 221	917	
965	325	21	186	849 436	94 382	567	Wie bei Gymnasien.
2031	705	41	515	992 883	70 920	302	Die Anstalten beginnen noch mit dem 10. Jahre (V); die unter VI aufgeführten Schüler gehören der obersten Vorkl. (4. Schuljahr) an und besuchen den fak. Lateinunterricht, um später in ein Gymnasium oder Realgymnasium zu gehen.
1714	489	24	252	849 436	56 629	343	
69,1	*19,7*	*1,0*	*10,2*	.	.	.	
4410	1451	78	843	992 883	38 188	146	
65,0	*21,4*	*1,2*	*12,4*	.	.	.	

1 evang. Schüler auf 151 evang. Einwohner
1 kath. „ „ 202 kath „
1 jüd. „ „ 30 jüd. „

Grofsherzogtum Mecklenburg-Schwerin.

Art der Schulen		Zahl	Frequenz									
			Ia.	Ib.	IIa.	IIb.	IIIa.	IIIb.	IV.	V.	VI.	Gesamt
Gymnasial-Anstalten	1863	5	42	71	49	88	99	126	276	313	282	1346
	1890	7	90	108	127	165	184	188	191	193	176	1422
Real-Anstalten mit Latein	1863	5	.	.	14	46	75	94	119	142	147	637
	1890	9	29	36	76	153	203	248	239	246	177	1407
Real-Anstalten ohne Latein	1863	2	.	13	23	36	27	44	52	.	.	195
	1890	2	.	.	.	39	53	92	117	139	132	572
Sa.	1863	12	42	84	86	170	201	264	447	455	429	2178
	% der Gesamtfrequenz	.	*2,0*	*3,7*	*4,0*	*7,8*	*9,2*	*12,1*	*20,5*	*20,9*	*19,7*	.
	1890	18	119	144	203	357	440	528	547	578	485	3401
	% der Gesamtfrequenz	.	*3,5*	*4,2*	*6,0*	*10,5*	*12,9*	*15,5*	*16,1*	*17,0*	*14,3*	.

Grofsherzogtum Mecklenburg-Schwerin.

Konfession				Gesamtbevölkerung des Staats	1 Schule auf Seelen der Bevölkerung	1 Schüler auf Seelen der Bevölkerung	Bemerkungen
evang.	kathol.	Dissid.	jüdisch				
.	.	.	.	546 639	109 328	406	Konfession nicht zu bestimmen.
1378	11	.	33	578 342	82 620	407	
.	.	.	.	546 639	109 328	858	Konfession nicht zu bestimmen.
1372	5	.	30	578 342	64 260	411	
.	.	.	.	546 639	273 319	2803	Konfession nicht zu bestimmen. V und VI mit dem Gymnasium vereinigt.
560	2	1	9	578 342	289 171	1011	
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
3310	18	1	72	.	.	.	
97,3	*0,6*	*0,0*	*2,1*	.	.	.	

1890.

1 evang. Schüler auf 173 evang. Einwohner.
1 kath. „ „ 220 kath. „
1 jüd. „ „ 33 jüd. „

Grofsherzogtum Sachsen.

Art der Schulen		Zahl	Frequenz Ia.	Ib.	IIa.	IIb.	IIIa.	IIIb.	IV.	V.	VI.	Gesamt
Gymnasial-Anstalten	1863	2	34	32	29	31	41	39	43	47	41	337
	1890	3	52	55	80	93	85	106	93	101	70	735
Real-Anstalten mit Latein	1863	1	.	4	17	13	23		27	32	15	131
	1890	2	10	26	31	65	58	73	95	80	78	516
Real-Anstalten ohne Latein	1863	2	.	.	.	28	40	53	73	65	20	279
	1890	4	.	.	.	71	97	114	116	74	83	555
Sa.	1863	5	34	36	46	72	92	104	143	144	76	747
	% der Gesamtfrequenz	.	*4,55*	*4,82*	*6,16*	*9,64*	*12,32*	*13,92*	*19,14*	*19,28*	*10,17*	*100*
	1890	9	62	81	111	229	240	293	304	255	231	1806
	% der Gesamtfrequenz	.	*3,43*	*4,49*	*6,15*	*12,68*	*13,29*	*16,22*	*16,83*	*14,12*	*12,79*	*100*

Grofsherzogtum Sachsen.

Konfession				Gesamtbevölkerung des Staats	1 Schule	1 Schüler	Bemerkungen
evang.	kathol.	Dissid.	jüdisch		auf Seelen der Bevölkerung		
328	3	.	6	273 252	136 626	811	
703	14	.	18	326 091	108 697	444	
126	2	.	3	273 252	273 252	2045	
489	6	.	21	326 091	163 046	632	
275	3	.	1	273 252	136 626	994	
533	12	6	4	326 091	81 523	588	
729	8	.	10	273 252	54 650	366	
97,59	*1,07*	.	*1,34*	.	.	.	
1725	32	6	43	326 091	36 232	189	
95,51	*1,77*	*0,33*	*2,38*	.	.	.	

1890.

1 evang. Schüler auf 181 evang. Einwohner.
1 kath. „ „ 365 kath. „
1 jüd. „ „ 29 jüd. „

Grofsherzogtum Mecklenburg-Strelitz.

Art der Schulen		Zahl	Frequenz								
			Ia.	Ib.	IIa.	IIb.	IIIa.	IIIb.	IV.	V.	VI.	Gesamt
Gymnasial-Anstalten	1863	3	35		43		91		111	95	67	442
	1890	3	67		97		129		77	96	99	565
Real-Anstalten mit Latein	1863	2	.		36		68		96	.	.	200
	1890	2	.		32		56		78	21	27	214
Real-Anstalten ohne Latein	1863	.	.		.		.		.	.	.	.
	1890	.	.		.		.		.	.	.	.
Sa.	1863	5	35		79		159		207	95	67	642
	% der Gesamtfrequenz	.	*5,45*		*12,30*		*24,77*		*32,24*	*14,80*	*10,44*	.
	1890	5	67		129		185		155	117	126	779
	% der Gesamtfrequenz	.	*8,60*		*16,55*		*23,75*		*19,90*	*15,02*	*16,18*	.

Grofsherzogtum Mecklenburg-Strelitz.

Konfession				Gesamtbevölkerung des Staats	1 Schule auf Seelen der Bevölkerung	1 Schüler auf Seelen der Bevölkerung	Bemerkungen
evang.	kathol.	Dissid.	jüdisch				
436	2	.	4	99 060	33 020	224	
545	2	.	18	97 959	32 653	173	
199	.	.	1	99 060	49 530	495	
212	1	.	1	97 959	48 979	458	
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
635	2	.	5	.	.	.	
98,91	*0,31*	.	*0,78*	.	.	.	
757	3	.	19	.	.	.	
97,18	*0,38*	.	*2,44*	.	.	.	

1890.

1 evang. Schüler auf 128 evang. Einwohner.
1 kath. „ „ 218 kath. „
1 jüd. „ „ 20 jüd. „

Grofsherzogtum Oldenburg.

Art der Schulen		Zahl	Frequenz									
			Ia.	Ib.	IIa.	IIb.	IIIa.	IIIb.	IV.	V.	VI.	Gesamt
Gymnasial-Anstalten	1863	4	51		61		88		107	99	79	485
	1890	5	63	66	89	113	138	148	97	116	81	911
Real-Anstalten mit Latein	1863	1	.		8	.		30	36		.	74
	1890	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Real-Anstalten ohne Latein	1863	1	16		24		45		37	32	26	180
	1890	2	7		32	39	76	83	88	78	87	490
Sa.	1863	6	71		89		163		162	149	105	739
	% der Gesamtfrequenz	.	*9,60*		*12,05*		*22,06*		*21,92*	*20,16*	*14,21*	.
	1890	7	136		121	152	214	231	185	194	168	1401
	% der Gesamtfrequenz	.	*9,70*		*8,65*	*10,85*	*15,27*	*16,49*	*13,20*	*13,85*	*11,99*	.

Grofsherzogtum Oldenburg.

Konfession				Gesamtbevölkerung des Staats	1 Schule auf Seelen der Bevölkerung	1 Schüler auf Seelen der Bevölkerung	Bemerkungen
evang.	kathol.	Dissid.	jüdisch				
.	.	.	.	298 528	74 632	615	Als Bevölkerungsziffer ist das Mittel aus den Ergebnissen der Zählung vom Dez. 1861 (295 242) und vom Dez. 1864 (301 862) angenommen.
.	.	.	.	354 968	70 993	390	
.	.	.	.	.	.	.	Das jetzige Gymnasium in Birkenfeld bestand aus 3 Klassen, in welchen neben realem auch Gymnasialunterricht gegeben wurde.
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	298 528	298 528	1658	Wegen der Bevölkerungsziffer siehe oben.
459	11	.	20	354 968	177 484	725	
.	.	.	.	298 528	49 755	404	
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	354 968	50 709	296	
.	.	.	.	.	.	.	

Herzogtum Braunschweig.

Art der Schulen		Zahl	Frequenz Ia.	Ib.	IIa.	IIb.	IIIa.	IIIb.	IV.	V.	VI.	Gesamt
Gymnasial-Anstalten	1863	5	76	26	101	27	131	43	170	114	89	777
	1890	6	113	102	144	244	206	212	235	236	227	1719
Real-Anstalten mit Latein	1863	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	1890	1	13	.	7	34	59	62	63	60	40	338
Real-Anstalten ohne Latein	1863	2	29	.	48	.	76	.	87	87	52	379
	1890	7	122	.	176	45	269	103	303	289	255	1562
Sa.	1863	7	105	26	149	27	207	43	257	201	141	1156
	% der Gesamtfrequenz	.	*9,08*	*2,25*	*12,89*	*2,33*	*17,91*	*3,72*	*22,23*	*17,39*	*12,20*	*100*
	1890	14	248	102	327	323	534	377	601	585	522	3619
	% der Gesamtfrequenz	.	*6,85*	*2,82*	*9,04*	*8,92*	*14,76*	*10,42*	*16,61*	*16,16*	*14,42*	*100*

Herzogtum Braunschweig.

Konfession				Gesamtbevölkerung des Staats	1 Schule auf Seelen der Bevölkerung	1 Schüler auf Seelen der Bevölkerung	Bemerkungen
evang.	kathol.	Dissid.	jüdisch				
750	9	.	18	292 708	58 547	377	
1674	18	.	27	403 773	67 296	235	
.	.	.	.	.	.	.	
325	4	1	8	403 773	403 773	1195	
280	.	.	99	292 708	146 354	772	
1302	16	.	244	403 773	57 682	252	
1030	9	.	117	292 708	41 815	267	
89,10	*0,78*	.	*10,12*	.	.	.	
3301	38	1	279	403 773	28 841	112	
91,21	*1,05*	*0,03*	*7,71*	.	.	.	

1890.

1 evang. Schüler auf 117 evang Einwohner.
1 kath. „ „ 432 kath. „
1 jüd. „ „ 6 jüd. „

Herzogtum Sachsen-Meiningen.

Art der Schulen		Zahl	Frequenz									
			Ia.	Ib.	IIa.	IIb.	IIIa.	IIIb.	IV.	V.	VI.	Gesamt
Gymnasial-Anstalten	1863	2	14	13	17	18	14	14	65	54	44	253
	1890	2	20	12	19	22	38	30	44	52	49	286
Real-Anstalten mit Latein	1863	2	7	8	22	23	29	30	85	26	.	230
	1890	2	11	9	12	33	30	48	42	70	64	319
Real-Anstalten ohne Latein	1863	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	1890	1	.	11	.	21	.	27	57	53	34	203
Sa.	1863	4	21	21	39	41	43	44	150	80	44	483
	% der Gesamtfrequenz	.	*4*	*4*	*8*	*9*	*9*	*9*	*31*	*17*	*9*	100
	1890	5	31	32	31	76	68	105	143	175	147	808
	% der Gesamtfrequenz	.	*4*	*4*	*4*	*9*	*8*	*13*	*18*	*22*	*18*	100

Herzogtum Sachsen-Meiningen.

Konfession				Gesamtbevölkerung des Staats	1 Schule auf Seelen der Bevölkerung	1 Schüler auf Seelen der Bevölkerung	Bemerkungen
evang.	kathol.	Dissid.	jüdisch				
247	.	.	6	177 836	88 918	703	
261	2	.	23	223 832	111 916	783	
223	.	.	7	.	88 918	773	
305	1	.	13	.	111 916	702	
.	.	.	.	.	.	.	
203	.	.	.	.	223 832	1103	
470	.	.	13	177 836	44 459	368	
97	.	.	*3*	.	.	.	
769	3	.	36	223 832	44 766	277	
95	*1*	.	*4*	.	.	.	

1890:

1 evang. Schüler auf 285 evang. Einwohner.
1 kath. „ „ 930 kath. „
1 jüd. „ „ 43 jüd. „

Herzogtum Sachsen-Altenburg.

Art der Schulen		Zahl	Frequenz									
			Ia.	Ib.	IIa.	IIb.	IIIa.	IIIb.	IV.	V.	VI.	Gesamt
Gymnasial-Anstalten	1863	1	21		26		31		32	12	.	122
	1890	2	28	44	47	64	66	86	69	61	41	506
Real-Anstalten mit Latein	1863	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	1890	1	.	.	.	10	22	23	48	52	38	193
Real-Anstalten ohne Latein	1863	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	1890	1	.	.	.	27	16	19	20	14	9	105
Sa. % der Gesamtfrequenz	1863	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
		.	$17\frac{26}{122}$		$21\frac{88}{122}$		$25\frac{50}{122}$		$26\frac{28}{122}$	$9\frac{102}{122}$	.	100
Sa. % der Gesamtfrequenz	1890	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
		.	$3\frac{388}{804}$	$5\frac{380}{804}$	$5\frac{680}{804}$	$12\frac{452}{804}$	$12\frac{152}{804}$	$15\frac{140}{804}$	$17\frac{32}{804}$	$15\frac{640}{804}$	$10\frac{160}{804}$	100

Herzogtum Sachsen-Altenburg.

Konfession				Gesamtbevölkerung des Staats	1 Schule auf Seelen der Bevölkerung	1 Schüler auf Seelen der Bevölkerung	Bemerkungen
evang.	kathol.	Dissid.	jüdisch				
122	. .	.	.	139 062	139 062	1139	Erst seit Ostern 1875 bestehen zwei Vollgymnasien im Herzogtum: das herzogliche Friedrichsgymnasium in Altenburg und das herzogliche Christiansgymnasium in Eisenberg. Letzteres ging aus dem früheren Lyceum hervor, welches nach Organisation und Lehrverfassung nur bis zur Tertia eines Gymnasiums entwickelt war, und erst seit Ostern 1871 zum Progymnasium (Gymnasium ohne die Prima) erhoben wurde. Im Jahre 1863 frequentierten das Lyceum 108 evangelische Schüler, von denen 15 in Tertia, 32 in Quarta und Quinta, und 56 in Sexta saßen.
505	1	.	.	170 864	85 432	337	
.	.	.	.	.	.	.	Die Anstalt ist erst 1873 eröffnet worden.
192	1	.	.	.	170 864	885	
.	.	.	.	.	.	.	Die Anstalt besteht erst seit Michaeli 1867.
102	1	.	2	.	170 864	833	
.	.	.	.	.	.	.	
100	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
99,378	*0,373*	.	*0,249*	.	.	.	

1890.

1 evang. Schüler auf 182 evang. Einwohner.
1 kath. „ „ 697 kath. „
1 jüd. „ „ 22 jüd. „

Herzogtum Sachsen-Coburg.

Art der Schulen		Zahl	Frequenz									Gesamt
			Ia.	Ib.	IIa.	IIb.	IIIa.	IIIb.	IV.	V.	VI.	
			Herzogl. Gymnasium Casimirianum in Coburg									
Gymnasial-Anstalten	1863	1	13		18		19		13	19	17	99
	1890	1	20	30	20	31	31	44	45	49	41	311
			Herzogl. Realschule (Ernestinum) in Coburg									
Real-Anstalten mit Latein	1863	1	4		22		16		44	54	51	191
	1890	1	.	.	4	28	32	38	61	50	38	251
Real-Anstalten ohne Latein	1863	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	1890	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sa.	1863	2	17		40		35		57	73	68	290
	% der Gesamtfrequenz	.	*5,86*		*13,79*		*12,07*		*19,66*	*25,17*	*23,45*	*100*
	1890	2	20	30	24	59	63	82	106	99	79	562
	% der Gesamtfrequenz	.	*3,56*	*5,34*	*4,27*	*10,50*	*11,21*	*14,59*	*18,86*	*17,61*	*14,06*	*100*

Herzogtum Sachsen-Coburg.

Konfession				Gesamtbevölkerung des Staats	1 Schule	1 Schüler	Bemerkungen
evang.	kathol.	Dissid.	jüdisch		auf Seelen der Bevölkerung		
96	2	.	1	47 648	.	.	
281	10	altkath. 1	19	59 287	.	.	
184	5	.	2	47 648	.	.	Die Herzogl. Realschule war bis Ostern 1870 Vollanstalt mit fakultativem Latein, von Ostern 1870 bis Ostern 1892 als Realprogymnasium mit obligator. Latein eingerichtet. Seit Ostern 1892 ist sie in der Umwandlung in eine lateinlose Real- bezw. Oberrealschule begriffen.
233	7	.	11	59 287	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
280	7	.	3	47 648	23 824	164	
96,55	*2,41*	.	*1,04*	.	.	.	
514	17	1	30	59 287	29 644	106	
91,46	*3,02*	*0,18*	*5,34*	.	.	.	

1 evang. Schüler auf 112 evang. Einwohner.
1 kath. „ „ 77 kath. „
1 jüd. „ „ 7 jüd. „

Herzogtum Sachsen-Gotha.

Art der Schulen		Zahl	Frequenz								
			Ia.	Ib.	IIa.	IIb.	IIIa.	IIIb.	IV.	V.	VI.	Gesamt
			Herzogl. Gymnasium Ernestinum in Gotha.									
Gymnasial-Anstalten	1863	1	24		37		62		88	93	57	*361*
	1890	1	42		70		99		48	40	41	340
			Herzogl. Realschule und Progymnasium Gleichense in Ohrdruf.									
Real-Anstalten mit Latein	1863	1	.		16		33		43	42	42	176
	1890	1	.		9		16		20	22	24	91
			Städtische Realschule in Gotha.									
Real-Anstalten ohne Latein	1863	1	.		12		99		133	109	143	496
	1890	1	.		29		119		92	99	83	422
			Höhere Handelslehr-Anstalt in Gotha.									
	1863	.	.		.		.		.	.	.	.
	1890	1	.		11		23		16	.	..	50
Sa.	1863	3	24		65		194		264	244	242	1033
	% der Gesamtfrequenz	.	*2,32*		*6,29*		*18,78*		*25,56*	*23,62*	*23,43*	*100*
	1890	4	42		119		257		176	161	148	903
	% der Gesamtfrequenz	.	*4,65*		*13,18*		*28,46*		*19,49*	*17,83*	*16,39*	*100*

Herzogtum Sachsen-Gotha.

Konfession				Gesamtbevölkerung des Staats	1 Schule auf Seelen der Bevölkerung	1 Schüler auf Seelen der Bevölkerung	Bemerkungen
evang.	kathol.	Dissid.	jüdisch				
347	2	.	12	.	.	.	Neben den hier verzeichneten öffentlichen höheren Lehranstalten besteht die Anstalt Schnepfenthal, welche etwa 80 Schüler zählt und bis zum Eintritt in die UII eines H. G. oder R. G. vorbereitet.
327	2	.	11	.	.	.	
176	.	.	.	.	.	.	
90	1	.	.	.	.	.	
495	.	.	1	.	.	.	
395	7	2	18	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
47	.	.	3	.	.	.	
1018	2	.	13	115 180	38 393	111,5	
98,55	*0,19*	.	*1,26*	.	.	.	
859	10	2	32	147 226	36 806	163	
95,13	*1,11*	*0,22*	*3,54*	.	.	.	

1890.

1 evang. Schüler auf 168,5 evang. Einwohner.
1 kath. „ „ 160 kath. „
1 jüd. „ „ 10,5 jüd. „

Herzogtum Anhalt.

Art der Schulen		Zahl	Frequenz Ia.	Ib.	IIa.	IIb.	IIIa.	IIIb.	IV.	V.	VI.	
	Ostern:											
Gymnasial-Anstalten	1883	4	104		71	103	121	131	201	205	185	
	1890	4	43	57	69	123	127	136	138	134	137	
	1892	4	38	51	85	121	115	124	140	133	139	
Real-Anstalten mit Latein	1883	4	7		13	51	40	74	129	90	85	
	1890	3	4	15	27	53	52	93	77	76	66	
	1892	3	11	15	20	64	65	76	69	62	82	
Real-Anstalten ohne Latein	1883	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
	1890	1	.	.	.	19	26	33	34	50	31	
	1892	1	.	.	.	16	21	39	39	37	31	
Sa.	1883	.	.		.	.	.	.	.	.	.	
% der Gesamtfrequenz		.	*6,89*		*5,22*	*9,57*	*10,00*	*12,73*	*20,50*	*18,32*	*16,77*	
Sa.	1890	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
% der Gesamtfrequenz		.	*2,90*	*4,44*	*5,93*	*12,04*	*12,65*	*16,17*	*15,37*	*16,05*	*14,45*	
Sa.	1892	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
% der Gesamtfrequenz		.	*3,08*	*4,14*	*6,59*	*12,62*	*12,62*	*15,00*	*15,57*	*14,56*	*15,82*	

Herzogtum Anhalt.

Konfession				Gesamtbevölkerung des Staats	1 Schule auf Seelen der Bevölkerung	1 Schüler auf Seelen der Bevölkerung	Bemerkungen
evang.	kathol.	Dissid.	jüdisch				
1066	14	.	41	232 592	.	.	
930	6	.	28	271 963	.	.	
909	7	.	30	.	.	.	
462	3	.	24	.	.	.	
436	7	.	20	.	.	.	
439	7	.	18	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
184	2	.	7	.	.	.	
175	4	.	4	.	.	.	
			Sa.	504 555			
		Durchschnitt		252 278	31 535	151	
.	.	.	.	.	.	.	
94,91	*1,05*	.	*4,04*	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
95,68	*0,93*	.	*3,39*	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
95,61	*1,13*	.	*3,26*	.	.	.	

1 evang. Schüler auf 153 evang. Einwohner
1 kath. „ „ 373 kath. „
1 jüd. „ „ 31 jüd. „

Fürstentum Schwarzburg-Rudolstadt.

Art der Schulen		Zahl	Frequenz								
			Ia.	Ib.	IIa.	IIb.	IIIa.	IIIb.	IV.	V.	VI.	Gesamt
Gymnasial-Anstalten	1863	1	19		13		23		30	42	20	147
	1890	1	8		30		24		27	36	26	151
Real-Anstalten mit Latein	1863	2	.		24		47		15	14	18	118
	1890	3	.		42		68		42	43	34	229
Real-Anstalten ohne Latein	1863	.	.		.		.		.	.	.	.
	1890	.	.		.		.		.	.	.	.
Sa.	1863	3	19		37		70		45	56	38	265
	% der Gesamtfrequenz	.	*7,17*		*13,96*		*26,42*		*16,98*	*21,13*	*14,34*	.
	1890	4	8		72		92		69	79	60	380
	% der Gesamtfrequenz	.	*2,11*		*18,94*		*24,21*		*18,16*	*20,79*	*15,79*	.

Fürstentum Schwarzburg-Rudolstadt.

Konfession				Gesamtbevölkerung des Staats	1 Schule auf Seelen der Bevölkerung	1 Schüler auf Seelen der Bevölkerung	Bemerkungen
evang.	kathol.	Dissid.	jüdisch				
147	.	.	.	71 913	71 913	489	Die Trennung der Schüler der Gymnasial- und Realanstalt erfolgt erst von Tertia ab.
149	1	.	1	85 863	85 863	569	
117	1	.	.	71 913	35 957	609	Die Schüler der Klassen IV bis VI der Realanstalt Rudolstadt sind in den bez. Zahlen der Gymnasialanstalt mit enthalten.
226	2	.	1	85 863	28 621	375	
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
264	1	.	.	71 913	23 971	271	
99,62	*0,38*	.	.	.	.	.	
375	3	.	2	85 863	21 466	226	
98,68	*0,79*	.	*0,53*	.	.	.	

1890.

1 evang. Schüler auf 228 evang. Einwohner.
1 kath. „ „ 132 kath. „
1 jüd. „ „ 36 jüd. „

Fürstentum Schwarzburg-Sondershausen.

Art der Schulen		Zahl	Frequenz Ia.	Ib.	IIa.	IIb.	IIIa.	IIIb.	IV.	V.	VI.	Gesamt
Gymnasial-Anstalten	1863	2	19		28		48		62	70		227
	1890	2	44		80		77		55	44	40	340
Real-Anstalten mit Latein	1863	.	.		.		.		.	.	.	.
	1890	2	.		33		94		85	89	59	360
Real-Anstalten ohne Latein	1863	2	.		12		51		90	83	63	299
	1890	.	.		.		.		.	.	.	.
Sa.	1863	.	.		.		.		.	.		.
% der Gesamtfrequenz		.	*3,6*		*7,6*		*18,8*		*28,9*	*41,1*		.
	1890	.	.		.		.		.	.	.	.
% der Gesamtfrequenz		.	*6,29*		*16,14*		*24,43*		*20*	*19*	*14,14*	.

Fürstentum Schwarzburg-Sondershausen.

Konfession				Gesamtbevölkerung des Staats	1 Schule auf Seelen der Bevölkerung	1 Schüler auf Seelen der Bevölkerung	Bemerkungen
evang	kathol.	Dissid.	jüdisch				
224	.	.	3	65 764	32 882	289	
331	4	.	5	75 510	37 755	222	
.	.	.	.	.	.	.	
349	2	3	6	75 510	37 755	209	
278	.	.	21	65 764	32 882	219	
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
95,4	.	.	*4,6*	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
97,1	*0,9*	*0,4*	*1,6*	.	.	.	

1863

1 evang. Schüler auf 131 evang. Einwohner
1 kath. „ „ 101 kath. „
1 jüd. „ „ 7 jüd. „

1890

1 evang. Schüler auf 111 evang. Einwohner
1 kath. „ „ 106 kath. „
1 jüd. „ „ 21 jüd. „

Fürstentum Waldeck-Pyrmont.

Art der Schulen		Zahl	Frequenz									
			Ia.	Ib.	IIa.	IIb.	IIIa.	IIIb.	IV.	V.	VI.	Gesamt
Gymnasial-Anstalten	1863	.	15		10		9	7	5	12	.	58
	1890	.	7	12	16	20	21	32	25	20	14	167
Real-Anstalten mit Latein	1863	.	.	.	.	7	10	8	16	9	21	71
	1890	.	.	.	1	7	14	19	21	19	19	100
Real-Anstalten ohne Latein	1863	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	1890	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sa.	1863	.	15		17		19	15	21	21	21	129
	% der Gesamtfrequenz	.	*11,62*		*7,75*	*5,42*	*14,72*	*11,62*	*16,27*	*16,27*	*16,27*	.
	1890	.	7	12	17	27	35	51	46	39	33	267
	% der Gesamtfrequenz	.	*2,62*	*4,49*	*6,36*	*10,11*	*13,10*	*19,10*	*17,22*	*14,60*	*12,35*	.

Fürstentum Waldeck-Pyrmont.

Konfession				Gesamtbevölkerung des Staats	1 Schule auf Seelen der Bevölkerung	1 Schüler auf Seelen der Bevölkerung	Bemerkungen
evang.	kathol.	Dissid.	jüdisch				
56	.	.	2	58 875	58 875	1015	
149	5	.	13	57 283	57 283	343	
67	.	.	4	58 875	58 875	829	
93	1	.	6	57 283	57 283	572	
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
123	.	.	6	.	.	.	
95,34	.	.	*4,65*	.	.	.	
242	6	.	19	.	.	.	
90,63	*2,24*	.	*7,11*	.	.	.	

Fürstentum Reufs ä. L.

Art der Schulen		Zahl	Frequenz									
			Ia.	Ib.	IIa.	IIb.	IIIa.	IIIb.	IV.	V.	VI.	Gesamt
Gymnasial-Anstalten	1863	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	1890	1	9	6	5	10	12	19	29	34	37	161
Real-Anstalten mit Latein	1863	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	1890	1 (s. Bem.)	.	.	.	8	15	14	.	.	.	37
Real-Anstalten ohne Latein	1863	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	1890	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sa.	1863	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	% der Gesamtfrequenz	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	1890	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	% der Gesamtfrequenz	.	*4,54*	*3,03*	*2,52*	*9,09*	*13,64*	*16,67*	*14,65*	*17,17*	*18,69*	

Fürstentum Reufs ä. L.

Konfession				Gesamtbevölkerung des Staats	1 Schule auf Seelen der Bevölkerung	1 Schüler auf Seelen der Bevölkerung	Bemerkungen
evang.	kathol.	Dissid.	jüdisch				
.	.	.	.	.	.	.	
157	2	.	2	62 754	1	400	
.	.	.	.	.	.	.	
37	.	.	.	62 754	1 (s. Bem.)	1696	Die drei Realklassen sind mit dem Gymnasium verbunden.
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
97,98	*1,01*	.	*1,01*	.	.	.	

1890.

1 evang. Schüler auf 318 evang. Einwohner.
1 kath. „ „ 468 kath. „
1 jüd. „ „ 31 jüd. „

Fürstentum Reufs j. L.

Art der Schulen		Zahl	Frequenz									
			Ia.	Ib.	IIa.	IIb.	IIIa.	IIIb.	IV.	V.	VI.	Gesamt
Gymnasial-Anstalten	1863	2	31		30		38		80	186		365
	1890	2	13	16	21	30	36	42	48	49	51	306
Real-Anstalten mit Latein	1865	1	22		33		32		34	35	34	190
	1890	1	5	9	14	52	48	63	71	68	70	400
Real-Anstalten ohne Latein	1863	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	1890	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sa.	1863 bezw. 1865	3	53		63		70		114	255		555
	% der Gesamtfrequenz	.	*9,5*		*11,5*		*12,5*		*20*	*46*		.
	1890	3	18	25	35	82	84	105	119	117	121	706
	% der Gesamtfrequenz	.	*2,5*	*3,5*	*5*	*11,5*	*12*	*15*	*17*	*16,5*	*17*	.

Fürstentum Reufs j. L.

Konfession				Gesamtbevölkerung des Staats	1 Schule auf Seelen der Bevölkerung	1 Schüler auf Seelen der Bevölkerung	Bemerkungen
evang.	kathol.	Dissid.	jüdisch				
363	2	.	.	.	.	.	Bis zum Jahre 1872 bestand aufserdem am Gymnasium zu Gera eine Septima, welche im Jahre 1863 von 41 Schülern besucht war.
305	.	.	1	.	.	.	
190	.	.	.	.	.	.	Die Anstalt bestand im Jahre 1863 noch nicht.
394	4	.	2	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
553	2	.	.	83 360	27 787	150	
99.5	*0,5*	.	.	.	.	.	
699	4	.	3	119 811	39 937	170	
99	*0,5*	.	*0,5*	.	.	.	

1 evang. Schüler auf 169 evang. Einwohner
1 kath. „ „ 297 kath. „
1 jüd. „ „ 49 jüd. „

Fürstentum Schaumburg-Lippe.

Art der Schulen		Zahl	Frequenz									
			Ia.	Ib.	IIa.	IIb.	IIIa.	IIIb.	IV.	V.	VI.	Gesamt
Gymnasial-Anstalten	1863	1	7		32		30		44	54	.	167
	1890	1	13	15	21	17	20	17	39	38	28	208
Real-Anstalten mit Latein	1863	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	1890	1	.	.	3	16	10	14	.	.	.	43
Real-Anstalten ohne Latein	1863	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	1890	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sa.	1863	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
% der Gesamtfrequenz		.	*4,2*		*19,2*		*18*		*26,3*	*32,3*	.	.
	1890	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
% der Gesamtfrequenz		.	*5,2*	*6*	*9,6*	*13,1*	*12*	*12,3*	*15,5*	*15,1*	*11,2*	.

Fürstentum Schaumburg-Lippe.

Konfession				Gesamtbevölkerung des Staats	1 Schule auf Seelen der Bevölkerung	1 Schüler auf Seelen der Bevölkerung	Bemerkungen
evang.	kathol.	Dissid.	jüdisch				
.	.	.	.	30 744	30 744	184	
193	6	.	9	39 163	39 163	188	
.	.	.	.	.	.	.	
38	.	.	5	39 163	39 163	911	VI, V, IV mit dem Gymnasium vereinigt.
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
92	*2,4*	.	*5,6*	.	.	.	

1890

1 evang. Schüler auf 165 evang. Einwohner
1 kath. „ „ 101 kath. „
1 jüd. „ „ 26 jüd. „

Fürstentum Lippe.

Art der Schulen		Zahl	Frequenz									
			Ia.	Ib.	IIa.	IIb.	IIIa.	IIIb.	IV.	V.	VI.	Gesamt
Gymnasial-Anstalten	1863	2	16		29		44		77	74	51	291
	1890	2	23	21	26	39	30	39	65	84	76	403
Real-Anstalten mit Latein	1863	1	.	.	.	9	15		.	.	.	24
	1890	1	.	.	2	15	13	11	.	.	.	41
Real-Anstalten ohne Latein	1863	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	1890	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sa.	1863	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
% der Gesamtfrequenz		.	*5,08*		*12,06*		*18,73*		*24,44*	*23,50*	*16,19*	.
Sa.	1890	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
% der Gesamtfrequenz		.	*5,18*	*4,73*	*6,31*	*12,16*	*9,68*	*11,26*	*14,64*	*18,92*	*17,12*	.

Fürstentum Lippe.

Konfession				Gesamtbevölkerung des Staats	1 Schule auf Seelen der Bevölkerung	1 Schüler auf Seelen der Bevölkerung	Bemerkungen
evang.	kathol.	Dissid.	jüdisch				
274	8	.	9	111 336	55 668	ppr. 383	Die Bevölkerungsziffer für 1863 gründet sich auf die Volkszählung von 1864.
361	17	.	25	128 495	64 247	ppr. 319	
18	3	.	3	111 336	111 336	4639	
34	5	.	2	128 495	128 495	ppr. 3134	
.	.	.	.	.	.	.	Nicht vorhanden.
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
92,70	*3,49*	.	*3,81*	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
88,96	*4,96*	.	*6,08*	.	.	.	

1890.

1 evang. Schüler auf 312 evang. Einwohner.
1 kath. „ „ 197 kath. „
1 jüd. „ „ 37 jüd. „

Lübeckischer Freistaat.

Art der Schulen		Zahl	Frequenz									
			Ia.	Ib.	IIa.	IIb.	IIIa.	IIIb.	IV.	V.	VI.	Gesamt
Gymnasial-Anstalten	1863	2	46		68		57		68	28	68	335
	1890	2	83		101		129		91	64	83	551
Real-Anstalten mit Latein	1863	1	.		21		25		30	15	.	91
	1890	1	10		9	22	34	43	.	.	.	118
Real-Anstalten ohne Latein	1863	3	.		.	.	.	.	.	.	.	505
	1890	2	45	23	56	26	69	40	128	100	100	587
Sa.	1863	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	931
	% der Gesamtfrequenz	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	1890	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1256
	% der Gesamtfrequenz	.	*12,82*		*17,03*		*25,08*		*17,44*	*13,06*	*14,57*	.

Lübeckischer Freistaat.

Konfession				Gesamtbevölkerung des Staats	1 Schule auf Seelen der Bevölkerung	1 Schüler auf Seelen der Bevölkerung	Bemerkungen
evang.	kathol.	Dissid.	jüdisch				
329	4	.	2	.	.	.	Hiervon eine öffentliche und eine Privatanstalt. Unter Ausschluſs der Vorschulen.
530	3	.	18	.	.	.	
89	1	.	1	.	.	.	
117	.	.	1	.	.	.	
489	5	3	8	.	.	.	Hiervon eine öffentliche und zwei Privatanstalten. Eine Privatanstalt ist im Jahre 1891 aufgehoben worden. Unter Ausschluſs der Vorschulen.
564	2	.	21	.	.	.	
.	.	.	.	47 615	7 936	51	
97,42	*1,08*	*0,32*	*1,18*	.	.	.	
.	.	.	.	76 485	15 297	61	
96,42	*0,40*	.	*3,18*	.	.	.	

	1863	1890	
1 evang. Schüler auf	51	62	evang. Einwohner
1 kath. „ „	36	228	kath. „
1 jüd. „ „	54	16	jüd. „

Bremischer Freistaat.

Art der Schulen		Zahl	Frequenz									
			Ia.	Ib.	IIa.	IIb.	IIIa.	IIIb.	IV.	V.	VI.	Gesamt
Gymnasial-Anstalten	1863	1	19		32		31		77	52	49	230
	1890	2	29	36	50	86	93	102	206	99	115	816
Real-Anstalten mit Latein	1863	1	.	21	47	61	60		49	52	48	338
	1890	3	9	9	31	99	90	94	91	100	97	620
Real-Anstalten ohne Latein	1863	6	.	.	.	100	120	148	148	169	170	855
	1890	3	.	.	56	157	178	220	232	213	189	1245
Sa.	1863	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	% der Gesamtfrequenz	.	*0,69*	*2,07*	*4.33*	*12,18*	*11,43*	*13,28*	*18,86*	*18,79*	*18,37*	.
	1890	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	% der Gesamtfrequenz	.	*1,42*	*1,68*	*5,11*	*12,76*	*13,46*	*15,52*	*19,73*	*15,37*	*14,95*	.

Bremischer Freistaat.

Konfession				Gesamtbevölkerung des Staats	1 Schule auf Seelen der Bevölkerung	1 Schüler auf Seelen der Bevölkerung	Bemerkungen
evang.	kathol.	Dissid.	jüdisch				
.	.	.	.	101 984	101 984	443	
784	18	1	13	179 714	89 857	220	
.	.	.	.	101 984	101 984	301	
592	15	.	13	179 714	59 904	290	
.	.	.	.	101 984	16 997	119	
1210	19	.	16	179 714	59 904	144	
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	
.	.	.	.	.	.	.	

1890

1 evang. Schüler auf 66 evang. Einwohner
1 kath. „ „ 148 kath. „
1 jüd. „ „ 23 jüd. „

Hamburgischer Freistaat.

Art der Schulen		Zahl	Frequenz									
			Ia.	Ib.	IIa.	IIb.	IIIa.	IIIb.	IV.	V.	VI.	Gesamt
Gymnasial-Anstalten	1863	1	22		36		43		29	33	21	184
	1890	3	55	61	77	116	131	132	127	147	154	1000
Real-Anstalten mit Latein	1863	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	1890	2	18	21	36	88	95	112	109	118	121	718
						Kl. 1	Kl. 2	Kl. 3	Kl. 4	Kl. 5	Kl. 6	
Real-Anstalten ohne Latein	1863	1	.	.	.	24	42	51	50	47	50	264
	1890	13	.	.	.	380	447	638	716	771	719	3671
Sa.	1863	2	22		60		136		79	80	71	448
	% der Gesamtfrequenz	.	*4,9*		*13,4*		*30,4*		*17,6*	*17,9*	*15,8*	*100*
	1890	18	73	82	113	584	673	882	952	1036	994	5389
	% der Gesamtfrequenz	.	*1,4*	*1,5*	*2,1*	*10,8*	*12,5*	*16,4*	*17,6*	*19,2*	*18,4*	*99,9*

Hamburgischer Freistaat.

Konfession				Gesamtbevölkerung des Staats	1 Schule auf Seelen der Bevölkerung	1 Schüler auf Seelen der Bevölkerung	Bemerkungen
evang.	kathol.	Dissid.	jüdisch				
nicht zu ermitteln				263 930	263 930	1434	Die Klassen I—III waren nicht in getrennte Abteilungen zerlegt.
830	14	14	142	622 530	207 510	622	
.	.	.	.	.	.	.	
631	11	2	74	622 530	311 265	867	—
							Die Klasse 1 der sechsstufigen Anstalten entspricht der Klasse IIb der neunstufigen Anstalten.
nicht zu ermitteln				263 930	263 930	1000	Die Realanstalten sind mit Vorschulen verbunden, welche hier nicht in Rechnung gezogen sind.
3217	96	21	337	622 530	47 887	170	
nicht zu ermitteln				263 930	131 965	590	
.	.	.	.	.	.	.	
4678	121	37	553	622 530	34 585	116	
86,8	*2,2*	*0,7*	*10,3*	.	.	.	Der hohe Prozentsatz der Juden beruht u. a. auf dem Vorhandensein zweier Realschulen jüdischer Stiftung.

1890.

1 evang. Schüler auf 122 evang. Einwohner.
1 kath. „ „ 194 kath. „
1 jüd. „ „ 32 jüd. „
1 dissid. „ „ 262 dissid. „

Reichsland Elsaſs-Lothringen.

Art der Schulen		Zahl	Frequenz									
			Ia.	Ib.	IIa.	IIb.	IIIa.	IIIb.	IV.	V.	VI.	Gesamt
Gymnasial-Anstalten	1873	12 (+5)	29	30	59	67	101	125	205	311	365	1292
	1890	24	157	239	349	524	541	686	772	828	817	4913
Real-Anstalten mit Latein	1873	8 (+3)	.	1	5	20	26	86	125	123	196	582
	1890	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Real-Anstalten ohne Latein	1873	5 (+3)	.	.	.	41	62	123	189	210	191	816
	1890	10 (+3)	.	.	98	178	276	390	529	553	489	2513
Sa.	1873	25 (96)	29	31	64	128	189	334	519	644	752	2690
	% der Gesamtfrequenz	.	*1,1*	*1,1*	*2,3*	*4,7*	*7,3*	*12,5*	*19,2*	*23,9*	*27,9*	.
	1890	34 (37)	157	239	447	702	817	1076	1301	1381	1306	7426
	% der Gesamtfrequenz	.	*2,1*	*3,2*	*6,1*	*9,4*	*11,3*	*14,4*	*17,5*	*18,5*	*17,5*	.

Reichsland Elsaſs-Lothringen.

Konfession				Gesamtbevölkerung des Staats	1 Schule	1 Schüler	Bemerkungen
evang.	kathol.	Dissid.	jüdisch		auf Seelen der Bevölkerung		
857	349	.	86	1 517 494	126 457 (89 264)	1175	1. 5 aus kirchlichen Mitteln unterhaltene Schulen gymnasialen Charakters sind für 1873 nicht berücksichtigt, weil sichere Angaben nicht zur Verfügung stehen.
2034	2544	1	334	1 603 506	66 812	326	
263	234	.	85	1 517 494	189 686 (137 954)	2607	2. Zu vorstehenden 8 selbständigen Schulen kommen 3 Realabteilungen mit Latein an Gymnasien.
.	.	.	.	.	.	.	
495	232	.	89	1 517 494	303 831 (189 686)	1860	3. Zu vorstehenden 5 selbständigen Schulen kommen 3 Realabteilungen ohne Latein an Gymnasien.
1230	908	1	374	1 603 506	160 350 (123 346)	638	4. Zu vorstehenden 10 selbständigen Schulen kommen 3 Realabteilungen ohne Latein an Gymnasien.
1615	815	.	260	1 517 494	60 699 (42 163)	561	
60,3	*30,3*	.	*9,4*	.	.	.	
3264	3452	2	708	1 603 506	47 162 (43 328)	215	
44	*46,5*	.	*9,5*	.	.	.	

	1873	1890	
1 evang. Schüler auf	155	103	evang. Einwohner
1 kath. „ „	1500 *)	355	kath. „
1 jüd. „ „	156	49	jüd. „

*) Siehe die Bemerkung zu 1.

R. Gaertners Verlag, H. Heyfelder, Berlin SW.

Seit 1886 erscheinen:

Jahresberichte

über

das höhere Schulwesen

herausgegeben von

Prof. Dr. Conrad Rethwisch

Oberlehrer am Königl. Wilhelms-Gymnasium zu Berlin.

Inhaltsübersicht.

I. Evangelische Religionslehre (Prof. Dr. theol. *L. Witte* in Pforta).
II. Katholische Religionslehre (Religionslehrer *J. N. Brunner* in München).
III. Schulgeschichte (Gymnasialrektor Dr. *H. Bender* in Ulm).
IV. Schulverfassung (Prof. Dr. *C. Rethwisch* in Berlin).
V. Deutsch (Gymnasialdirektor Prof. Dr. *R. Jonas* in Krotoschin).
VI. Latein (Professor Dr. *H. Ziemer* in Kolberg).
VII. Griechisch (Oberschulrat Dr. *A. von Bamberg* in Gotha).
VIII und IX. Französisch und Englisch (Professor Dr. *H. Löschhorn* in Berlin).
X. Geschichte (Professor Dr. *E. Schmiele* in Berlin).
XI. Erdkunde (Oberlehrer Dr. *O. Bohn* in Berlin).
XII. Mathematik (Realschuldirektor Dr. *A. Thaer* in Halle a. S.).
XIII. Naturwissenschaft.
a) Allgemeines (Oberlehrer Dr. *K. Noack* in Giefsen). [I—VI: Professor Dr. *E. Loew* in Berlin.]
b) Beschreibende Naturwissenschaften und Chemie (Oberlehrer Dr. *E. Ihne* in Friedberg-Hessen). [I—VI: Professor Dr. *E. Loew* in Berlin.]
c) Physik (Oberlehrer Dr. *K. Noack* in Giefsen). [I—VI: Realschuldirektor Dr. *A. Thaer* in Halle a. S.]
XIV. Zeichnen (Zeicheninspektor *F. Flinzer* in Leipzig).
XV. Gesang (Professor Dr. *H. Bellermann* in Berlin).
XVI. Turnen und Gesundheitspflege (Schulrat Prof. Dr. *C. Euler* in Berlin).
Anhang: Schriftenverzeichnis.

Erschienen sind: **I.** (1886) 8 M. **II.** (1887) 12 M. **III.** (1888) 12,60 M. **IV.** (1889) 13,90 M. **V.** (1890) 14 M. **VI.** (1891) 14,80 M.

Eingebundene Exemplare je 2 M. mehr.

Der VII. Jahrgang (1892) befindet sich unter der Presse.

Druck von Leonhard Simion, Berlin SW.

THE BORROWER WILL BE CHARGED AN OVERDUE FEE IF THIS BOOK IS NOT RETURNED TO THE LIBRARY ON OR BEFORE THE LAST DATE STAMPED BELOW. NON-RECEIPT OF OVERDUE NOTICES DOES NOT EXEMPT THE BORROWER FROM OVERDUE FEES.

WIDENER

BOOK DUE

CANCELLED

JUN 10 1989

MAY 24 1989

95-2184

Educ 1031.19.3
Deutschlands hoheres schulwesen im
Widener Library 006276349
3 2044 079 681 714